Identidad del psicólogo

Cuarta edición



Catalina Harrsch

IDENTIDAD DEL PSICÓLOGO

CATALINA HARRSCH

VISÍTANOS PARA MÁS LIBROS:


Identidad del
psicólogo



Identidad del psicólogo

Cuarta edición

Catalina Harrsch Bolado
Dra. en Psicología y Psicoterapeuta Humanista
Universidad Iberoamericana
Directora Académica de la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica
Centro de Estudios de Posgrado en Salud Mental de Querétaro
Psicoanalista, Círculo Psicoanalítico Mexicano



México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador
España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela

Datos de catalogación bibliográfica

Harrsch, B. Catalina

Cuarta edición

Identidad del psicólogo

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2005

ISBN: 970-26-0571-7
Área: Universitarios

Formato: 18.5 × 23.5 cm Páginas: 336

Editora: Leticia Gaona Figueroa
e-mail: leticia.gaona@pearsoned.com
Editor de desarrollo: Felipe Hernández Carrasco
Supervisor de producción: Enrique Trejo Hernández

CUARTA EDICIÓN, 2005

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
Reg. Núm. 1031.

ISBN 970-26-0571-7

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 - 08 07 06 05



A mi esposo

Alejandro Rábago Barragán

Contenido

Agradecimientos

Deseo expresar mi especial gratitud a mi esposo Alejandro Rábago Barragán por su profundo amor, apoyo y comprensión. A mis hijos Mary Carmen, Alejandro y Eva, por su afecto, aceptación, paciencia y ternura. A mis nietos Mariana, Andrea, Arturo, Ana Sofía y Fernando, por haber dado un nuevo y especial sentido a mi vida.

A mis padres Hermann Harrsch García y Catalina Bolado de Harrsch por ser la persona y la psicóloga que soy. A mis hermanos Hermann y Luis que me han acompañado en los avatares del destino. A Daniel y Arcadia Rábago por su respaldo incondicional.

A la doctora María Teresa Lartigue por su significativa presencia en el suceder de 40 años, al igual que a la maestra María de los Ángeles Goyenechea; a los doctores Juan Lafarga y Carlos Biro por la apertura de nuevos horizontes. A mis colegas María Isabel Rodríguez y Cristina Chardon por su inapreciable amistad.

A mi amiga Paulina Santos Azuela, quien desde la infancia, siempre ha estado a mi lado con cariño y gran nobleza.

A las autoridades de la Universidad Iberoamericana por el estímulo recibido. En los trabajos de investigación sobre docencia de la psicología agradezco la amplia colaboración del maestro Ricardo Blanco. A la señora Georgette Cador de Chaos por su ayuda en la búsqueda de información bibliográfica.

Por su labor secretarial a Leticia Yánez y Cristina Gómez. En particular quiero hacer patente mi agradecimiento por su valiosa dedicación en la mecanografía y revisión del manuscrito de la primera edición a la señora Teresa Zúñiga.

La tercera y cuarta edición estuvieron a cargo de mi hija, D. G. Ma. del Carmen Rábago Harrsch, a quien con mi más profundo amor de madre y agradecimiento por su empeño y dedicación le digo: "Mil gracias".

Al doctor Francisco T. Cantú Garza por hacer tangible mi proceso de toma de conciencia en el logro de mi identidad profesional como psicóloga.

Al doctor Rodolfo Ongay por su continente de vida.

Al doctor Ezequiel Nieto-Cardoso, por su búsqueda del arte de morir y del arte de vivir.

Catalina Harrsch

Prólogo a la primera edición

El hombre, ese ser cuyo signo es la contradicción; ese ser valeroso, sensible, cálido, apasionado; frío, distante, egoísta, rencoroso, cruel. Ser capaz de vibrar intensamente, de aventurarse en lo desconocido, de arriesgarse, de cuestionarse. Ser que se asusta y experimenta culpa por autorrealizarse; capaz de rebelarse ante las injusticias, de hacer oír su voz en medio de la represión; ser también aprisionado entre sus propios temores, los de las instituciones y la sociedad. Ese ser, capaz de vivenciar la solidaridad, de ser uno con sus semejantes; ser capaz de aislarse, de ignorar el exterior y refugiarse en sí mismo. Ese ser capaz de transformar, de participar activamente en su propia construcción, capaz de tomar conciencia; capaz de negar la realidad, de deformarla, de humillar, explotar, destruir.

Ser que se emociona, llora, ríe, siente, agradece, ama, alaba, aprecia, critica, juzga; ser impredecible, misterioso, caprichoso, melancólico, equívoco, inaprensible, irreductible.

Ser capaz de inclinarse, de sentir con, de acompañar, de dar la vida y de arrebatarla. Ser que imagina, piensa, reflexiona; en continuo cambio, renovándose día a día en cada encuentro; ser estancado, caduco, estereotipado, indiferente, inconmovible.

Ser que goza de la sexualidad, de la entrega mutua, del placer compartido, de la excitación cada vez mayor, de la intimidad tierna, cariñosa, agradecida. Ser que siente rabia cuando no puede controlar, ni reducir, ni poseer; que estalla violentamente cuando no le complacen, cuando el otro se le enfrenta.

Ser que siente miedos irracionales, que teme a sus fantasías destructivas, que experimenta celos, que quisiera convertir a los otros en objetos, que desea impedirles que piensen, pregunten, decidan y se liberen.

Ser que se mueve entre sus necesidades, a veces inconscientes y entre sus valores, a veces conscientes, con un estilo único de interacción con el ambiente y la sociedad.

Ser capaz de atormentarse, de sufrir, de rechazar lo que anhela, que se envuelve en pensamientos obsesivos, que cae en ideas delirantes, en rituales, que goza haciendo padecer, que odia todo aquello que respire vitalidad.

Ese ser, capaz de desnudarse, de hacerse pequeño, vulnerable, capaz de integrarse al universo, de sentirse parte de la naturaleza, de experimentar armonía y satisfacción con su tiempo, lugar y circunstancias.

Ser capaz de cuidar, orientar, proteger, respetar a los niños, a los desamparados, a los impedidos; capaz de oprimir, de violar, de engendrar odios conflictos difícilmente superables.

Ese ser capaz de elaborar el abandono, de reaprender aquello que aprendió equivocadamente, capaz de aceptar las mutilaciones visibles e invisibles, ser capaz de entristecerse, de sentir dolor, compasión y preocupación: ser capaz de centrarse en expectativas irreales, de imponer a otros las propias limitaciones como dogmas.

Ser capaz de luchar, de valorar la dignidad inherente a la persona humana; ser que se cae y se levanta, que combate día a día por la redistribución del poder, ser capaz de vivir en el exilio, de sobrevivir en condiciones infrahumanas.

Ser que evoluciona, que inventa tecnología, que crea el arte, que desarrolla conceptos, sistemas, teorías, modelos, métodos y técnicas, relacionados con la estructura y funcionamiento del aparato psíquico, de la personalidad, de la conducta.

Conceptos sistematizados en este libro, que expone los orígenes y vicisitudes de la preocupación del hombre por la psicología como ciencia, disciplina y profesión.

Este libro está dividido en diez capítulos, el primero y los dos últimos, íntimamente relacionados, hacen referencia a una concepción particular sobre la identidad profesional del psicólogo. Es una contribución original de Catalina Harrsch, quien postula cuatro variables interdependientes para el logro de la identidad.

La primera variable, el *Yo* teórico, engloba todo aquello que tiene que ver con la adquisición y transmisión de conocimientos. El *Yo* empírico, vinculado con la vivencia del encuentro con otros seres humanos. El *Yo* individual, ligado a la reflexión y a la toma de conciencia de su ser en el mundo y en la historia. El *Yo* social, articulado a las relaciones de trabajo, al poder colectivo del acto creador en el ejercicio profesional.

La continua interacción de estos cuatro *Yos* permiten que el psicólogo experimente un sentimiento de mismidad y continuidad, de ser la persona que es mediante la acción y la reflexión, transformarse él mismo y convertirse de objeto en sujeto de su propia educación. Lo anterior permitirá a su vez, facilitar, compartir y ceder a la siguiente generación la sabiduría adquirida. Y así, de generación en generación, como se analiza en el capítulo 9, donde se presenta una analogía de las ocho etapas del hombre postuladas por Erikson, con el desarrollo profesional del psicólogo.

En el capítulo 7 se hacen algunas reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, en lo general y en lo particular, en el campo de la psicología. Estos capítulos tratan de la psicología como disciplina, de la formación académica y la responsabilidad del psicólogo como agente de su propio desarrollo.

Los capítulos 2, 3 y 4 brindan un panorama histórico de la psicología como ciencia, en el contexto nacional e internacional.

En el capítulo 2 se describen los orígenes de la psicología, a partir del siglo VI a.C. hasta finales del siglo XIX. Se distinguen cuatro épocas: psicología primitiva, psicología del Renacimiento, hacia una psicología independiente y la psicología en busca de su identidad. En cada época se recorren las aportaciones de los cuatro vertientes que contribuyeron al nacimiento de la psicología: la magia, la religión, la filosofía y la medicina.

En el capítulo 3 se distinguen tres periodos en el siglo XX, el primero aproximadamente de 1900 a 1940, menciona el surgimiento de tres sistemas diferentes respecto de la concepción y explicación del hombre, con métodos y símbolos distintos.

Estos sistemas son: la psicología de la *gestalt*, el conductismo y el psicoanálisis, se presentan también lo que la autora denominó movimientos colaterales, o sea, enfoques que no tuvieron un desarrollo universal. En el segundo periodo, de 1920 a 1960, se señalan los derivados de dichos sistemas y la fenomenología. En el tercero, que abarca de 1960 a la fecha, se abordan las áreas de investigación más importantes de la psicología contemporánea.

En el capítulo 4 se describe el desarrollo de la psicología en México; se continúa con el esquema de los capítulos anteriores, pues se señalan los hechos importantes de cinco épocas en el país, desde la prehispánica hasta la actual.

Cabe destacar el mérito de los tres capítulos antes mencionados, en los que Catalina Harrsch sintetiza e integra las contribuciones de destacados autores en el campo;

cubre lagunas que se encuentran en textos clásicos de historia de la psicología, en los que, de acuerdo con el marco teórico en el que se desarrollan, se subrayan o ignoran las aportaciones de otros enfoques.

Los capítulos 5, 6 y 8 poseen también una secuencia y un orden, se centran en la psicología como profesión. En el capítulo 5 se analizan los campos de aplicación de la psicología: clínico, educativo, social, industrial y general-experimental; se profundiza en los diferentes niveles de intervención del psicólogo en cada uno. Al final, se mencionan las tres funciones comunes a los cinco campos: investigación, docencia y divulgación.

El capítulo 8 trata sobre la ética en el ejercicio profesional, se concibe la acción del psicólogo congruente con un sistema de valores explícitos, diferenciados y organizados. Pese a los cuestionamientos que existen sobre el tema, es un hecho que el psicólogo, como cualquier ser humano, en su interacción con otros, transmite —consciente o inconscientemente— mediante actitudes, gestos, posturas, abstenciones e interpretaciones el propio sistema valoral. El psicólogo, en el ejercicio de su profesión, se convierte en una variable independiente, en un estímulo capaz de provocar diversas respuestas, requiere así de una permanente diferenciación.

En el capítulo 6 se aborda la elección vocacional y las características del psicólogo. Es una invitación a la reflexión personal, a confrontar las propias aptitudes, intereses, habilidades, actitudes y rasgos de personalidad, con resultados obtenidos en investigaciones sobre el tema, así como con un perfil ideal del psicólogo.

Elección vocacional, campo en el que Catalina Harrsch se inserta en 1965, en el tercer año de la carrera. En 1963, 20 años antes de la publicación de este libro se inscribe a la carrera de psicología en la Universidad Iberoamericana. En esa época, Ernesto Meneses era el director del Colegio de Psicología y del Centro de Orientación Psicológica. Él fue un modelo de rol significativo para la vinculación dinámica de la triple tarea del psicólogo: investigación, docencia y ejercicio profesional.

Junto con Meneses, cabe destacar entre los profesores a los psicólogos: Javier Tercero, Antonieta Espinoza de los Monteros, Marisa Fernández y María Eugenia Rivera; a los psicoanalistas del grupo ortodoxo: Francisco González Pineda y Guillermo Montaño; del grupo frommiano a Darío Urdapilleta y Juan Ignacio Váldes; del enfoque existencialista a Roberto Flores Villasana; al endocrinólogo Juan Cruz Krohn; a los psiquiatras: Jorge Ticó y Rafael Fouilloux. Entre los compañeros: Ángeles Goyenechea, Julieta Zacarías, José Gómez del Campo, Magdalena Valdés, Dulce Arredondo, Juan Bonilla, Alfredo Berlanga, Cuauhtémoc Astorga, Carmen Riquelme, Eugene Fogarty, Rosa Alicia Valdés, Angélica Chávez, Dora Ruíz Galindo, Carmen González Pacheco y Olga Martha Orvañanos.

En 1967 ingresa al primer programa de entrenamiento para psicólogos en psicoterapia impartido en una universidad, organizado y dirigido por Juan Lafarga que introduce en México la filosofía humanista y el sistema centrado en la persona de Carl Rogers. Durante su formación profesional, Catalina Harrsch es influida por los sistemas prevalecientes en esa época: el psicoanálisis, el conductismo y la psicología de la *gestalt*. En la especialización profundiza en la fenomenología, el existencialismo y la psicoterapia autodirectiva; al mismo tiempo, revisa los sistemas psicoterapéuticos contemporáneos.

Catalina Harrsch, en su ejercicio profesional, se traslada a la sección de Diagnóstico Clínico y Psicoterapia del Centro de Orientación Psicológica, con lo que adquiere otra

visión y perspectiva del ser humano. Había trabajado del lado de la salud, del desarrollo; ahora entraba en el de la enfermedad, la psicopatología, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento psicoterapéutico de adolescentes y adultos. Fueron cinco años de estudio continuo en psicoterapia individual, de grupo, en supervisión; en la práctica con los pacientes; en la investigación en psicoterapia; en la participación en seminarios clínicos, integrados por un equipo interdisciplinario: psicólogos, psiquiatras, psicoanalistas y psicoterapéutas.

Simultáneamente, Catalina colabora en el Despacho Rivera y Asociados, en el ámbito de la psicología industrial; realiza estudios de selección de personal y consultorio laboral; se cuestiona la existencia de las relaciones de trabajo como relaciones de poder y se abre al mundo extrauniversitario.

Posteriormente, a partir de 1972, se dedica a la práctica privada, en el consultorio realiza estudios de niños con problemas de aprendizaje y/o emocionales; estudios de diagnóstico clínico y practica la psicoterapia infantil; brinda asesoría a diferentes instituciones de enseñanza preescolar, primaria y media.

De 1973 a 1976 cursa el doctorado en la Universidad Iberoamericana y obtiene el grado de Doctora en Psicología en 1981. En este periodo su actividad principal gira en torno de la investigación y la reflexión crítica sobre la formación profesional del psicólogo. Paralelamente, ingresa a la actividad docente en el Departamento de Psicología de la misma universidad; en 1976 forma porte del primer grupo de tutores y supervisores de trabajo comunitario, con el modelo de psicocomunidad; incursiona así en la psicología social, en la promoción del desarrollo de comunidades marginadas.

En 1978 se le nombra Coordinadora de Licenciatura en Psicología en la Universidad Iberoamericana. Las experiencias, vivencias, cuestionamientos surgidos en seminarios de formación de profesores; de supervisión psicodinámica, de interacción con estudiantes, profesores, funcionarios, colegas, de participación en comités y consejos técnicos le permitieron la toma de conciencia de lo político, en el sentido de la existencia de niveles institucionales y de la desigualdad de los mismos. Entre los maestros que colaboraron en este tiempo en el proceso de cambio en el Departamento de Psicología se encuentran: María Isabel Rodríquez, Cristina Chardon, Juan Lafarga, Carlos E. Biro, José Cueli, Ernesto Meneses, Armando Salcedo, Ricardo Blanco, Ángeles Goyenechea, Lilián San Román, Silvia González, Julieta Zacarías, Ricardo Cantú, Lorenzo Martín Chapa, Emilio Peñafiel.

En 1982 continúa con las actividades docentes y de investigación y prepara el presente volumen, dirigido a aquellas personas que deseen ingresar a la carrera de psicología, a los ya insertados en el aprendizaje de la disciplina, a los maestros —modelos del rol— que se abocan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología; a las instituciones que enfocan su labor hacia la formación académica de psicólogos.

Psicoterapéutas, psicoanalistas, psiquiatras, neurólogos, endocrinólogos, biólogos, médicos, nutriólogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, pedagogos, comunicólogos, administradores, economistas, urbanistas, historiadores, teólogos, filósofos ...preocupados por actualizar, analizar, comparar y reflexionar sobre su concepción de la psicología, encontrarán preguntas, inquietudes, críticas, desarrollos teóricos que sin duda les enriquecerán en lo personal y en lo profesional.

En suma, el libro está escrito para aquellos involucrados directa e indirectamente con el crecimiento del ser humano, con la estructuración de la personalidad individual y social, con el proceso de ser la persona que se es.

Elegir profesión es tarea difícil, ardua, dolorosa y confrontante, escoger entre la amplia gama de posibilidades, frente a los requerimientos de una sociedad y un país en crisis, con presiones provenientes del exterior y necesidades urgentes en el interior, lo hace aún más complicado. La psicología es una alternativa para aquellas personas profundamente entusiasmadas y comprometidas con el hombre, con ese ser físico, psíquico y social, ese ser capaz de encontrar significado a su vida, de elegir opciones trascendentales, de organizar su futuro; con ese ser, capaz de establecer relaciones inexplicables, capaz de negar y apreciar las diferencias de sexo, generaciones, culturas e ideologías, capaz de rechazar, aceptar e integrar las contradicciones.

María Teresa Lartigue

Prólogo a la tercera edición

Ha transcurrido una década desde la publicación de la primera edición de este libro, originalmente titulado: *El psicólogo. ¿Qué hace?* Las dos ediciones anteriores, las repetidas reimpresiones y los diez mil ejemplares vendidos, constituyen un testimonio de que el libro de Catalina Harrsch, además de ser un material valiosísimo para la difícil tarea de elegir profesión, se ha convertido en una obra de consulta obligada para los estudiantes y profesores de la disciplina psicológica.

La obra de la doctora Harrsch ha resultado de particular utilidad para los psicólogos con independencia de su grado académico, ya que su lectura es de gran relevancia, no sólo para los licenciados en psicología, sino también para los especialistas, maestros y doctores. Por este motivo, tanto los profesionales de la salud como los de las diferentes ciencias del hombre, continuarán enriqueciéndose —en lo personal y lo profesional— con el estudio de este volumen.

En el capítulo tercero se introduce un nuevo inciso sobre el desarrollo de la psicoterapia, dado el auge que ha adquirido este campo de aplicación de la psicología.

El capítulo cuarto ha sido puesto al día por la autora en relación a los acontecimientos más importantes dentro de la psicología mexicana, en los últimos diez años. Dentro de estos eventos, Catalina Harrsch destaca, en el campo de las publicaciones, la aparición de las revistas de la Universidad Iberoamericana, de la Universidad Intercontinental, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, así como la de la Sociedad Mexicana de Psicología.

En el capítulo ocho, relativo a *La ética en el ejercicio profesional*, la autora ha agregado las modificaciones actuales al *Código ético del psicólogo*, efectuados por la Sociedad Mexicana de Psicología en 1984.

En esta nueva edición, ahora con el nombre de *Identidad del psicólogo*, se ha agregado un capítulo adicional, el décimo, que versa sobre la identidad profesional del psicólogo y su rol como agente de cambio social. En este capítulo, la doctora Catalina Harrsch enfatiza la trascendencia que revisten las implicaciones sociales de la profesión del psicólogo, quien, por ese motivo, *se debe abocar al estudio de la conducta humana con plena conciencia del vínculo de su profesión con la sociedad que le circunda... ya que el psicólogo sin comunidad no existe*.

Tal es el caso ejemplar de la doctora Catalina Harrsch quien en 1990 fue distinguida con el *Diploma de Reconocimiento Especial del Departamento de Psicología*, esto con motivo de la conmemoración del cuadragésimo aniversario de la fundación de la Carrera de Psicología en la Universidad Iberoamericana. El premio fue otorgado por sus significativas aportaciones a la enseñanza de la psicología y por su excelente desempeño profesional en el campo de la psicología clínica y la psicoterapia.

María Teresa Lartigue
Profesor Emérito
Universidad Iberoamericana
Asociación Psicoanalítica Mexicana

Prólogo a la cuarta edición

Han pasado 20 años de la primera edición del *psicólogo. ¿Qué hace?* de la doctora Catalina Harrsch Bolado, publicado en ese entonces por la Editorial Alambra Mexicana dentro de la serie de Orientación Vocacional. De 1983 al 2003, por lo menos 20 generaciones de estudiantes de psicología, así como de preparatoria, del Colegio de Bachilleres y sus profesores y maestros se han sumergido en la profundidad de sus páginas y reflexionado sobre el modelo de identidad profesional, propuesto por la doctora Harrsch en su disertación doctoral. La publicación ininterrumpida durante 20 años, a pesar de los cambios de las casas editoriales, me hacen pensar que se ha convertido en un libro clásico y obra de lectura obligada de la psicología mexicana. Las exhaustivas revisiones y actualizaciones de la autora han logrado que los psicólogos de hoy —como los de ayer— encuentren respuestas a las interrogantes que les surgen en los distintos campos de aplicación de la psicología, o bien, en el momento de elegir su profesión o cuando su pasión por la historia de las distintas corrientes psicológicas los lleva a remontarse a los orígenes de la psicología como ciencia, disciplina y profesión.

¿Cuáles son las aportaciones de esta cuarta edición? ¿Qué tendríamos que volver a leer quienes tuvimos el privilegio de conocer y disfrutar la primera edición? En el primer capítulo se ampliaron los conceptos de identidad, identidad del Yo, identidad profesional e identificación desde la perspectiva psicoanalítica. Asimismo, se incorporaron nuevas reflexiones sobre la identidad del psicólogo en el nuevo milenio, tomando en cuenta la trayectoria a lo largo de 40 años de estudio y ejercicio profesional de la autora.

En el capítulo 2 se agregaron las aportaciones de historiadores actuales de la psicología, con base en las publicaciones de la última década del siglo XX y de principios del siglo XXI. Se ampliaron las épocas del Renacimiento y de la modernidad desde la perspectiva de la epistemología; se hace especial mención de la primera vez que se usó la palabra *psicología* y su significado etimológico.

Del capítulo 3 se actualizaron algunas de las aportaciones a las corrientes contemporáneas tradicionales de la *gestalt*, conductismo, psicoanálisis y psicología humanista. Se incluyeron las contribuciones de Jean Piaget y su psicología genética derivada de la psicología introspectiva de Bergson, en virtud de su influencia en las corrientes actuales del cognitivismo, construccionismo y la psicología del desarrollo, dentro de las tendencias del neofuncionalismo. Se aluden algunas de las teorías emergentes como la psicología cognitiva relacionada con la nueva tecnología de la informática, así como las nuevas teorías del desarrollo y del constructivismo social. El movimiento de la posmodernidad y sus implicaciones en la psicología actual se abordaron también, al igual que las aportaciones de los estudios de género, donde se advierte la cada vez mayor producción e incidencia de trabajos conceptuales e investigaciones de las psicólogas femeninas.

Se reestructuró por completo el capítulo 4 a causa del importante número de datos nuevos que se añadieron cronológicamente, respecto de la expansión de la psicología en nuestro país. Se agregaron dos puntos muy importantes: una reseña del desarrollo de las

corrientes contemporáneas de la psicología en México y un cuadro integrador de las diferentes escuelas o facultades, desde la fundación de la primera escuela en la década de 1930, hasta las últimas registradas a principios del siglo XXI.

En el capítulo 5 se actualizaron los campos de aplicación de la psicología y se hizo mayor énfasis en lo que hacemos los psicólogos en la aplicación de los conocimientos de la ciencia y la disciplina psicológica llevada al ámbito profesional. Esto es, qué hace, cómo y dónde; asimismo, se plantearon algunas reflexiones sobre el futuro de la psicología en el nuevo milenio en relación con estos campos de aplicación y al quehacer de los psicólogos, enfatizando el área de la salud como la de mayor relevancia, ya sea la mental, la reproductiva, la ocupacional, etc., o bien, en la nueva ciencia de la psicopatología del desarrollo.

Se agregaron cuestionamientos sobre la importancia de la elección vocacional y su repercusión en el logro de una identidad profesional en el capítulo 6, donde se hace referencia a los datos más recientes (2003) sobre el perfil profesional del psicólogo, emanados de los trabajos realizados por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

Del capítulo 7 cabe mencionar la inclusión de las aportaciones de algunos psicólogos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Se destaca la vinculación de la teoría con la práctica bajo la supervisión de un experto, en la necesidad de incrementar las habilidades para la investigación científica, en el aprendizaje de la nueva tecnología de la informática y en el desarrollo de un sistema de valores.

En el capítulo 8 se agregaron algunas reflexiones sobre el concepto de ética, de ética profesional y de ética profesional del psicólogo. Lo más conspicuo de este capítulo es el nuevo Código Ético del Psicólogo publicado en 2002 por la Sociedad Mexicana de Psicología. Se recomienda al lector recurrir a la lectura directa de dicho documento. Si bien, en esta nueva edición del volumen *Identidad del psicólogo* se hace referencia y se cuestiona el artículo 35 del mismo Código Ético, dada su trascendencia, y la vinculación de la psicología con las nuevas tecnologías, en cuanto al uso de técnicas y procedimientos de intervención mediante Internet, así como sus peligros y repercusiones.

En el capítulo 9, la doctora Catalina Harrsch revisó algunos autores que recientemente se han abocado a realizar los mismos cuestionamientos que ella había planteado con anterioridad (en 1981, 1983, 1994) respecto de la importancia del desarrollo personal en la formación profesional del psicólogo, y su repercusión en el logro de la identidad. El *modelo de desarrollo* presentado en el capítulo 10 continúa vigente —tal cual se elaboró en su inicio— después de contrastarlo con la nueva información recopilada para esta cuarta edición.

En relación con los apéndices, cabe mencionar que el de metodología (A) incluye nuevos conceptos sobre los métodos y las técnicas de investigación en psicología. Se aclara asimismo, la diferencia entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Además, se introdujo un nuevo apéndice (B) que incluye la relación de las escuelas de psicología en la República Mexicana y el comportamiento demográfico de la enseñanza de la psicología en México de 1931 al 2002. El apéndice (C) que se refiere al glosario de términos técnicos, se actualizó según la nueva edición de 2002 del *Diccionario de psicología* de Warren.



Como se puede apreciar por esta síntesis, la doctora Harrsch prácticamente reescribió de nueva cuenta su libro, lo cual nos obliga e invita a hacer lo propio, esto es, a volver a leer esta magnífica obra.

Doctora en Psicología Ma. Teresa Lartigue
Ex-Presidenta de la Asociación Psicoanalítica Mexicana
Jefa del Departamento de Epidemiología Reproductiva
Instituto Nacional de Perinatología

CAPÍTULO



Identidad profesional del psicólogo



Ser psicólogo tiene consecuencias sociales de trascendencia tal que ello no se puede visualizar tan sólo como la actividad de un individuo que se especializa en el conocimiento del comportamiento humano. Debe considerarse con plena conciencia de que su ejercicio profesional se contempla en el contexto de la realidad social que le circunda. Para el psicólogo, tomar conciencia de sí mismo y de su responsabilidad social significa la posibilidad de lograr una identidad profesional.

A menudo se cree que el psicólogo se olvida de que él mismo puede ser sujeto de investigación. La semejanza básica entre el psicólogo y su cliente radica en que las condiciones y los factores que influyen en este último también pueden influir en aquél.

El psicólogo nunca debe olvidar que él mismo no está exento del escrutinio psicológico, aun en sus mejores momentos científicos y profesionales. La psicología no es una plataforma elevada desde donde se mire serenamente lo que el hombre hace y experimenta. Por el contrario, los psicólogos participan en las escenas que observan, y su actividad científica y profesional está íntimamente ligada al contexto sociocultural. Como señaló hace tiempo Smedslund (1972), es posible, deliberada y temporalmente, romper ese nexo, pero no es factible ignorarlo.

El psicólogo es una persona antes que un profesional. Por lo tanto, resulta de primordial interés conocer el proceso de desarrollo encaminado a la adquisición de una identidad profesional, que se da en la persona a lo largo de su formación como psicólogo.

Dada la naturaleza de los problemas que enfrentan los psicólogos, se concibe una realización profesional íntegra, respaldada en un alto nivel de compromiso, conciencia y responsabilidad social. Conjugar una ciencia humana y, al mismo tiempo, preservar los valores y las características que hacen del hombre una persona es el reto actual.

El problema del psicólogo reside en comprender la naturaleza social de los valores y la interrelación de la libertad del individuo con esos valores: "...el cumplimiento de nuestra responsabilidad social en un sentido positivo dependerá de la manera en que nosotros, como psicólogos, resolvamos este problema de la relación entre la libertad individual y los valores sociales" (May, 1968, p. 285).

El sentido de responsabilidad del psicólogo con la sociedad se dará en la medida en que aquél crezca y se desarrolle como persona, en que se cuestione los objetivos de su quehacer científico, y en que experimente un sentido de identidad dado por la integración gradual de sus conocimientos y experiencias como persona y como profesional.

Ser psicólogo implica ser un individuo en proceso de adquirir una serie de conocimientos teóricos sobre el comportamiento humano y experiencias estrictamente académicas, que se integran paso a paso, etapa por etapa, en un proceso de crecimiento ligado a las características individuales, de su propia personalidad, con la finalidad trascendental de ponerlo al servicio de la comunidad donde vive.

El cuestionamiento sobre la responsabilidad social de los psicólogos es antiguo. Oppenheimer, en 1956, señaló que el psicólogo casi no puede hacer nada sin comprender que, para él, la adquisición de conocimientos abre la más aterradora perspectiva de controlar lo que la gente hace, lo que piensa y lo que siente.

En la actualidad, sigue preocupando el compromiso del psicólogo con la sociedad, ya que se enfrenta la imposibilidad de ahondar en el conocimiento del ser humano, a menos que se esté comprometido. La libertad consiste en el poder de las acciones como persona, con significado para el grupo al que se pertenece. A la vez, parece existir algún factor selectivo que hace que la profesión de psicólogo tienda a ser atractiva para el tipo

de individuos que niegan y reprimen sus propias necesidades de poder, que luego se manifiestan en el control del pensamiento de otros, y que llegan a ser más perjudiciales y difíciles de contrarrestar porque atacan el núcleo de la identidad.

En la medida en que el psicólogo tome conciencia de su capacidad de destruir, se ayudará más a sí mismo y a su sociedad, cambiando la necesidad de poder hacia metas positivas.

La responsabilidad social del psicólogo no es controlar ni manipular a los otros; dicho rol actuaría en contra de la dignidad del ser humano. Por el contrario, requiere de una ciencia que preserve los valores y las características distintivas que hacen del hombre una persona.

No se puede negar que algún elemento de control y de establecimiento de condiciones esté presente en toda relación humana: padre-hijo, maestro-alumno, terapeuta-paciente, jefe-subalterno. La diferencia radical estriba en si en el control se conceptualiza al otro como sujeto o como objeto, es decir, si el propósito es manipular y explotar, o bien, ampliar la conciencia y la libertad del otro para que participe de modo responsable en la vida.

De ahí la importancia de conservar y respetar el derecho y la capacidad del individuo para cuestionarse. Dicha capacidad es una de las características que distinguen al hombre como tal en la escala evolutiva. Cuestionar es el comienzo de la propia experiencia de identidad.

A lo largo de la experiencia en el ejercicio profesional de la psicología, se ha podido observar que en la formación profesional de esta disciplina se da un proceso de crecimiento, equiparable al desarrollo que se produce en la personalidad del ser humano. Lo anterior significa que en ambos casos se observan las diversas etapas por las que atraviesa un individuo desde que nace hasta que muere.

Experimentar en sí misma las vicisitudes por las que atraviesa una persona que realiza la elección vocacional de ser psicóloga, y decide formarse en esta disciplina, junto con la preocupación por la trascendencia del rol profesional del psicólogo como agente de cambio social —que supone el logro de una identidad profesional y, por ende, de conciencia y de responsabilidad sociales—, llevaron a la autora de el libro que usted tiene en sus manos a plantearse los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué tipo de persona es el psicólogo?
- ¿Qué proceso de crecimiento se da en él o ella a lo largo de su formación profesional?
- ¿Qué cambios ocurren en la estructura de su personalidad como resultado de su actividad profesional?
- ¿Existe una reacción formativa o *deformativa* en la persona que estudia psicología?
- ¿Se logra estructurar una identidad del Yo como profesional de la psicología?

Grinberg y Grinbeg (1993, p. 12) señalan que en la actualidad, en función de los vertiginosos cambios que se presentan en los ámbitos socioeconómico, político y cultural, la identidad se a convertido en un asunto de primera magnitud para todos sin excepción. Cada individuo necesita replantearse a sí mismo quién es realmente. Ese mismo cuestionarse forma ya una parte importante del proceso de adquisición del sentimiento

de identidad. Mencionan que Erikson, desde 1956, ya afirmaba que el estudio de la identidad en nuestra época es tan estratégico como lo fue el de la sexualidad en tiempos de Freud.

Sin embargo, el primer cuestionamiento que surge tiene que ver con el concepto de identidad. Los científicos sociales consideran el término "identidad" como referido a rol social, a rasgos de personalidad o a autoimágenes conscientes.

"Yo soy yo" es la expresión corrientemente utilizada para referirse al sentimiento de identidad que se traduce en una experiencia de autoconocimiento (Grinberg y Grinberg, 1993, p. 17). La noción de identidad es una de las más controvertidas en el terreno de la psicología.

Erikson (1977, pp. 16-19) basó su pensamiento sobre la identidad en dos de los fundadores de la psicología, William James y Sigmund Freud. Señalaba que la mejor descripción de lo que se llamaría un *sentimiento de identidad* se encuentra en una carta de James escrita en 1920: "El carácter de un hombre se puede discernir en la actitud mental o moral, en la cual, cuando la asume, se siente más profunda e intensamente vivo y activo. En esos momentos una voz dentro de él dice: '¡Éste soy realmente yo!'"

La otra referencia que hace Erikson respecto de la definición de identidad alude a un discurso de Freud ante la sociedad Bné Brit de Viena en 1926:

> Lo que me ligó al judaísmo (me avergüenza admitirlo) no fue la fe ni el orgullo nacional, porque jamás he sido creyente y me educaron fuera de toda religión, aunque me inculcaron el respeto por las que se denominan normas "éticas" de la cultura humana. Cada vez que sentía una inclinación hacia el entusiasmo nacional, me esforzaba por suprimirla, considerándola perjudicial y errónea, alarmado y prevenido por el ejemplo de los pueblos entre los cuales vivíamos los judíos. Pero había muchas otras cosas que hacían irresistible la atracción del judaísmo y de los judíos: muchas oscuras fuerzas emocionales que eran tanto más poderosas cuanto menos se las podía expresar con palabras, así como también una clara conciencia de una identidad interior, la privacidad de una construcción mental común que proporcionaba seguridad.

Ésta fue la única vez en que Freud usó el término *identidad*, indicó Erikson, de una manera casual y refiriéndose a algo medular del interior del ser humano y con un sentido étnico. Cabe aclarar que Laplanche y Pontalis (1996, p. 183) refieren que los términos *identidad de percepción* e *identidad de pensamiento* fueron utilizados por Freud en la interpretación de los sueños para designar aquello hacia lo que tienden, respectivamente, los procesos primario y secundario. El proceso primario suele encontrar una percepción idéntica a la imagen del objeto resultante de la experiencia de satisfacción. En el proceso secundario, la identidad buscada es la de los pensamientos entre sí. En la literatura psicoanalítica, Víctor Tausk empleó el término identidad, en 1945, en un trabajo sobre el origen del "aparato de influencia", donde estudió cómo el niño descubría los objetos y su *self*, afirmando que el hombre, en su lucha por la supervivencia, debe constantemente encontrarse y experimentarse a sí mismo (Grinberg y Grinberg, 1993 p. 17).

Jean Piaget (1971, p. 10), el creador de la corriente cognoscitiva, estudió la epistemología y la psicología de la identidad a través de cuestionamientos sobre la identidad de los objetos, la identidad de movimiento y el desarrollo de la identidad. Piaget señalaba que el empleo del principio de identidad como principio regulador del conocimiento puede aplicarse a objetos, esquemas, conceptos, etc. Se refería a que de todos los

"principios" lógicos, el principio de identidad es quizás el que permanece menos idéntico a sí mismo en el transcurso de su desarrollo.

Retomando a Erikson (1977), cuyos postulados se consideran los más pertinentes para conceptualizar la formación de la identidad profesional del psicólogo, se destaca que concibió la identidad como una sensación subjetiva de mismidad y continuidad vigorizantes. El término identidad expresa una relación entre un individuo y su grupo con la connotación de una persistente mismidad y de compartir con persistencia cierto carácter esencial con otros, ya que lo considera como un proceso ubicado en el núcleo del individuo y también en el núcleo de su cultura comunal. Se trata de un proceso que establece, de hecho, la identidad de esas dos identidades.

En términos psicológicos Erikson (1977, p. 19) apuntaba lo siguiente:

> La formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas, que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él comparándolo con ellos, y en los términos de una tipología significativa para éstos últimos; por otra parte, juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él. Por suerte, este proceso es, necesariamente, en su mayor parte inconsciente, excepto donde se combinan condiciones interiores y circunstancias exteriores para agravar una conciencia de identidad.

Además, señalaba (p. 19):

> El proceso que estamos describiendo cambia y se desarrolla constantemente: es un proceso de progresiva diferenciación, y deviene tanto más inclusivo a medida que el individuo se hace consciente de un círculo de otros significativos cada vez más amplio, que se extiende desde la madre hasta la humanidad. El proceso "comienza" en el primer "encuentro" verdadero entre la madre y el bebé como dos personas que se pueden tocar y reconocer mutuamente, y no "termina" [sino] hasta que desaparece el poder de afirmación mutua de un hombre.

Grinberg y Grinberg (1993, p. 18) siguiendo a Erikson señalan que la formación de la identidad es un proceso que surge de la asimilación mutua y exitosa de todas las identificaciones fragmentarias de la niñez que, a la vez, presuponen contener de manera exitosa las introyecciones tempranas. Mientras ese éxito depende de la relación satisfactoria con la madre y, luego, con la familia, en su totalidad la formación de la identidad madura depende, para Erikson, del desarrollo del Yo, que obtiene apoyo para sus funciones de los recursos de una comunidad más amplia.

Así, Erikson (1977, p. 42) establece la diferencia entre la identidad personal y la identidad del Yo:

> El sentimiento consciente de tener una identidad personal se basa en dos observaciones simultáneas: la percepción de la mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción del hecho de que otros reconocen esa mismidad y continuidad. Sin embargo, lo que he denominado identidad del Yo se refiere a algo más que al mero hecho de la existencia; es, por así decirlo, la cualidad *yoica* de esta existencia. En consecuencia, la identidad del Yo, en su aspecto subjetivo, es la concien-

> cia del hecho de que hay una mismidad y una continuidad en los métodos de síntesis del Yo, o sea que existe un estilo de la propia individualidad, y que este estilo coincide con la mismidad y continuidad del propio significado para otros significantes de la comunidad inmediata.

Definir el Yo también implica dificultades conceptuales. Laplanche y Pontalis (1996, p. 457) señalan que, en su segunda teoría del aparato psíquico, Freud se refiere al Yo como una instancia que se distingue del *ello* y del *superyo*:

> La teoría psicoanalítica intenta explicar la génesis del Yo dentro de dos registros relativamente heterogéneos, ya sea considerándolo como un aparato adaptativo diferenciado a partir del *ello* en virtud del contacto con la realidad exterior, ya sea definiéndolo como el resultado de identificaciones que conducen a la formación, dentro de la persona, de un objeto de amor catectizado por el *ello*.

La problemática en torno al concepto psicoanalítico del Yo, señalan Grinberg y Grinberg (1993, p. 29) comienza con Hartmann (1962) cuando distingue entre el Yo —como sistema psíquico— y el *self* —como concepto referido al "uno mismo". Para Hartmann el Yo es una subestructura de la personalidad y se define por sus funciones. Este concepto contrasta con los expresados por Heimann (1951), quien definió el Yo como "la suma de los sentimientos, emociones, impulsos, deseos, capacidades, talentos y fantasías del individuo, es decir, todas las fuerzas y formaciones psíquicas que una persona identificaría como algo propio, experimentando la sensación: —ese soy yo—".

Para Hartmann (Ginberg y Grinberg, 1993, p. 30) la palabra "Yo" se emplea para denotar "un conjunto de procesos psicológicos tales como pensar, percibir, recordar, sentir, que tienen una función organizativa y de regulación en relación con el *self* y que son responsables del desarrollo y ejecución de un plan de acción para lograr la satisfacción de los impulsos internos, por un lado, y por otro, de las exigencias ambientales". La palabra *self* indica "las formas en que el individuo reacciona ante sí mismo, en que se percibe, piensa y valora a sí mismo y cómo, mediante diversas acciones y actitudes, trata de estimularse o defenderse". El *self* es, por lo tanto, un concepto intermedio entre los relacionados con los fenómenos intrapsíquicos y los concernientes a la experiencia interpersonal.

Para Jacobson (1964), señalan los Grinberg (p. 31), el Yo contiene representaciones del *self*. De la diferenciación y permanencia de las representaciones del *self* en el Yo depende el sentimiento de la identidad. El individuo sabe que

es él mismo a través de los cambios, en la medida en que su Yo contiene una clara representación de su *self* y de los cambios que éste ha experimentado en el transcurso del tiempo, con la conservación de su unidad. La identidad contiene dos aspectos: uno referido al *self*, y otro referido al Yo y vinculado con su función sintética.

Dichos autores concluyen que el sentimiento de identidad es experimentado por el sujeto como resultado del proceso de individuación-diferenciación, y es tanto base del sentimiento de unicidad (ser uno y único) y del sentirse él mismo a través del tiempo, como base del sentimiento de mismidad, con su corolario de integración social. Todo ello estaría incluido en la fantasía inconsciente del *self* que tiene su asiento en el Yo, base del sentimiento de identidad.

Por otra parte, retomando el enfoque eriksoniano sobre el proceso de identidad y el proceso del Yo, se concluye lo siguiente:

1. El Yo es un principio organizativo, de acuerdo con el cual el individuo se mantiene como una personalidad coherente, porque posee mismidad y continuidad, tanto en su autoexperiencia como en su realidad para los otros.
2. En este marco teórico, el análisis del Yo incluye la identidad del Yo de un individuo en relación con los cambios históricos que dominaron su infancia, su crisis de la adolescencia y su adaptación madura, es decir, en el poder de síntesis del Yo.
3. El sujeto se siente libre cuando puede elegir identificarse con su propia identidad del Yo y cuando aprende a aplicar aquello que le es dado a lo que debe ser hecho. Sólo de este modo logra derivar fuerza del Yo.
4. La formación de la identidad depende del desarrollo del Yo; a este trabajo del Yo lo llama *identidad del Yo*.

Desde este marco teórico sobre los conceptos de la identidad individual, se alude a la identidad profesional, la cual se inicia desde los comienzos de la vida y se manifiesta en constante transformación y consolidación.

El planteamiento sobre la identidad profesional requiere de algunos cuestionamientos. Vives (1999, p. 160) menciona que la formación de una identidad profesional es una formulación ambigua, incluso paradójica, ya que la identidad, como estructura central y fundante de la personalidad, se va desarrollando paulatinamente desde los primeros introyectos en la más remota infancia, y se consolida como una constelación de características más o menos permanentes en el decurso del tiempo durante la última fase de la adolescencia. Al mismo tiempo, se debe concebir este concepto como un proceso paulatino y de constante conformación: lejos de ser una estructura inamovible, es una configuración altamente dinámica, fluente. Por lo tanto, la formación de una identidad profesional podría tomarse como una especie de contrasentido, a menos que se aclare que se trata de un proceso que ocurre en un adulto y que tiene que ver con procesos de identificación secundaria.

Es pertinente también definir aquí el concepto de identificación. Laplanche y Pontalis (1996, p. 184) consideran la identificación como el “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones”.

La identificación, desde una perspectiva psicoanalítica, supone la introyección de los valores parentales, sus estándares y expectativas, de la que emergerá un Yo ideal, estructura psíquica necesaria para el control de impulsos y la vinculación con la esfera de los valores y las pautas del entorno social. La imagen internalizada de los padres, señala Casullo (1997, p. 22), así como la de otros adultos significativos que participaron en la socialización primaria, debe ser revisada con la finalidad de posibilitar el logro de una identidad ocupacional que pueda ser entendida y aceptada por el propio sujeto. Se refiere a la identidad *ocupacional*, como la representación subjetiva que un ser humano tiene sobre su inserción concreta en el mundo del trabajo, y a la identidad *profesional*, cuando un individuo debe pasar por un periodo de capacitación y formación sistemática (estudios) para lograr esta inserción.

A partir de los planteamientos teóricos previamente señalados, la autora del presente volumen sustenta que la *identidad profesional del psicólogo* se conceptualiza desde la identidad individual, vinculada al contexto social y al contexto de la propia profesión, según su desarrollo histórico. Es un interjuego de lo individual, lo social y lo profesional (Harrsch, 1981, 1983 y 1994).

En la formación del psicólogo, el planteamiento de la identidad profesional se visualiza como el proceso de identidad individual del estudiante, en el núcleo del individuo, en el núcleo de la profesión y en el núcleo cultural y social.

En el psicólogo se promueve un proceso de identidad al entrar en contacto con los colegas, maestros y compañeros, de quienes percibe cómo es juzgado, y se compara con los demás psicólogos, sobre todo en relación con aquellos más significativos para él.

Aún cuando el alumno no se dé cuenta del proceso de crecimiento interno en su formación profesional, es decir, cuando no está consciente de ello, se le puede confrontar con su propio proceso y así crearle conciencia sobre su identidad profesional, en vez de que curse sus estudios acumulando conocimientos teóricos disociados. El psicólogo comienza su proceso de identidad profesional en los encuentros con los maestros. Ese proceso de constante cambio y desarrollo no termina sino hasta que se logra una diferenciación clara de la actividad profesional, aunada a una diferenciación como persona en relación con otros psicólogos.

La identidad del psicólogo no corresponde sólo a la claridad del rol de su actividad. La identidad dinámica interna sentida es un proceso constante de búsqueda de realización, en forma integrada (persona-psicólogo) y diferenciada. Cada psicólogo tendrá un proceso de búsqueda de su propio sentido de identidad profesional, que va más allá del rol profesional.

El análisis de la identidad del psicólogo como individuo se tendrá que formular en términos de su propia historia; así como en función de la historia de la profesión, de la institución donde realiza su formación y del contexto social que le rodea.

Habría entonces que considerar tres factores en la formación de la identidad profesional:

1. El individuo, el psicólogo, con su historia (identidad del Yo como psicólogo).
2. La psicología, con su historia como profesión, dentro de un contexto institucional específico (identidad del grupo de psicólogos).
3. Ambos en el contexto social actual (el mundo profesional).

La identidad profesional del psicólogo no sólo implicaría la conciencia de ser psicólogo, en la medida que se tengan, y se reconozcan, una serie de conocimientos y experiencias personales en esta profesión. El Yo del psicólogo, la identidad del Yo como psicólogo, sería la conciencia del proceso integrativo y sintético de los conocimientos y las experiencias académicas, por un lado, con las características propias del Yo individual-personal, por otro. Se trata de un estilo de la propia individualidad profesional, en tanto que se cuenta con el común denominador de conocimientos (bagaje teórico-práctico); la síntesis que se haga de ellos va a depender de cada psicólogo en forma individual, y del significado que les dé en su contexto institucional y social. Si hay congruencia de significados, el psicólogo podrá ser un agente de cambio social; si no la hay, su acción sería tal vez valiosa pero ajena a su comunidad, es decir, egosintónica: sólo para satisfacer necesidades propias y, por ende, no responderá a un nivel maduro de su acción profesional.

Se debe buscar la complementación mutua entre la identidad grupal del psicólogo, y la identidad del Yo como individuo y como profesional. La función sintetizadora del Yo como psicólogo conduciría a que su trabajo fuera más significativo, crítico y creativo.

Al retomar los cuestionamientos iniciales sobre si el estudiante, en el periodo de su formación académica, logra estructurar un sentimiento de identidad como profesional, se plantea la siguiente concepción: en su periodo de formación académica, el estudiante alcanzará a estructurar un sentimiento de identidad como profesional —el Yo como psicólogo— siempre y cuando se dé en él un proceso integrativo sintético que involucre los siguientes factores:

1. Formación curricular (Yo-teórico).
2. Experiencia profesional (Yo-empírico).
3. Desarrollo personal (Yo-individual).

Posteriormente, en el ejercicio profesional, el psicólogo podrá fungir como agente del cambio social en la medida en que crezca como persona, y tome conciencia y sentido de responsabilidad social, mediante el trabajo y la reflexión constante de su experiencia en grupos de psicólogos; es decir, cuando consolide un sentimiento de identidad como psicólogo en los niveles individual y grupal y, por ende, cuando desarrolle la personalidad social. Es lo que Mendel (1980) denominó el Yo de lo político.

El modelo de desarrollo encaminado a la formación de la identidad profesional del psicólogo debe aludir a la relación del hecho social e individual con lo institucional. Se busca estudiar cómo las personas, en el marco de sus actividades cotidianas, pueden reflexionar por sí mismas acerca de las fuerzas que actúan sobre su personalidad, ya sea que estas fuerzas provengan de la infancia o de la sociedad. Es, esencialmente, un método de toma de conciencia de estas fuerzas por los propios interesados. Con esta perspectiva, la institución se muestra como un lugar privilegiado para dichas tomas de conciencia.

Todo acto humano genera poder, señalaba Mendel, y añadía que, en una institución, en la medida en que los productores (generadores) tienen menor posibilidad de ejercer su poder sobre lo que hacen, se hunden más en formas psicoafectivas regresivas. En el plano institucional, éstas se expresarán como conflictos interpersonales. Al contrario, un enfoque progresivo conduce hacia el desarrollo de lo que se denomina la personalidad social o el Yo de lo político, y que redunda en un mayor placer en el trabajo que se realiza.

Así se conceptualiza un modelo de desarrollo para la formación de la identidad profesional del psicólogo, que integre el Yo político a lo teórico, lo empírico y lo individual; que unifique el hecho social con el hecho individual, en una toma de conciencia inseparable de la realidad; y del que surja la posibilidad, al menos, de promover que el psicólogo se forme efectivamente como agente de cambio social. Esto es, que mientras el proceso integrativo sintético del Yo como psicólogo plantea el desarrollo de los Yo teórico, empírico e individual para estructurar la identidad profesional del psicólogo, el desarrollo del Yo político ofrece la posibilidad de integrar lo social a lo individual y, por consiguiente, se puede hablar entonces del psicólogo como agente de cambio social, en tanto que como individuo reaccione al hecho social.

Erikson (1978) sustenta que la única manera en que es posible reeducar a los pueblos es presentándoles el hecho incorruptible de una nueva identidad dentro de un marco político más universal.

Por otro lado, para desarrollar su Yo como psicólogo, el individuo en busca de su identidad profesional, en un constante esfuerzo por definirse, sobredefinirse y redefinirse a sí mismo, debe abocarse al análisis de su personalidad como parte de su formación, para no proyectar su propia patología en el ejercicio profesional. A través del análisis, de la psicoterapia, tiene que desarrollar conciencia sobre las motivaciones, las necesidades, las actitudes y los valores que rigen su vida como persona y como profesional, con el objetivo de asumir su ser de manera responsable.

Asimismo, a través del análisis, el psicólogo debe desarrollar su capacidad para establecer vínculos de afecto maduros. Un compromiso profundo con el otro, junto con las experiencias y los valores de una vida compartida, enriquecen la relación y protegen su estabilidad.

El estudiante en proceso de desarrollo como psicólogo, a través de la reflexión constante y la concientización de su rol profesional, se encamina a la integración de sus conocimientos, experiencias y características individuales y, por ende, a alcanzar la identidad profesional como psicólogo. A su vez, la interacción y retroalimentación crítica entre los miembros de un grupo de psicólogos favorece el crecimiento en conciencia y responsabilidad sociales.

Es importante destacar que el psicólogo, como cualquier ser humano, desarrolla una personalidad individual, producto de lo psicofamiliar. La personalidad social sólo se desarrolla voluntariamente, pues se adquiere en el trabajo profesional, en la toma de conciencia en un grupo de iguales y a través de un proceso de reflexión (véase el capítulo 10, Identidad profesional del psicólogo y su rol como agente de cambio social: un modelo de desarrollo).

La realización de la cuarta edición de este volumen, titulado *Identidad del psicólogo,* y desde su tercera edición (en su primera edición se llamaba *El psicólogo, ¿qué hace?*, y en su segunda edición incorporó el subtítulo de *Identidad profesional*), ha permitido a la autora a volver a reflexionar y a cuestionarse sobre la complejidad y seriedad que implica **ser psicólogo**.

Los 40 años (1963-2003) de incursionar en el conocimiento de la psicología y de continuo ejercicio profesional de la misma, así como el hecho de que los cuestionamientos vertidos aquí sobre la identidad del psicólogo llevan 20 años de publicación ininterrumpida (1983-2003) con sus respectivas ediciones revisadas, corregidas y aumentadas, permitieron constatar, a quien esto escribe, que el problema de la identidad profesional del

psicólogo no sólo sigue vigente, sino que se han incrementado las variables que intervienen para definir y redefinir un modelo de desarrollo que promueva la conformación de la identidad del psicólogo.

Resulta inevitable aceptar que la acelerada tecnología del siglo XXI es un recurso de la diversidad, que satura y rebasa cualquier intento de abarcar, analizar y sintetizar todo el conocimiento relacionado con algún tema. Con tal exceso de información, aunado a la influencia de los medios de comunicación masiva sobre los modelos de identificación, y a las crisis existentes en el mercado laboral, resulta cada vez más difícil y complejo construir una identidad cohesiva para el profesional de la psicología.

Por lo tanto, ser psicólogo en este siglo XXI implica, por un lado, un mayor y continuo esfuerzo en el compromiso de desarrollar competencias de actuación, inserción e intervención, basadas en una formación integral teórico-práctica y, por otro, que estén sustentadas en el conocimiento de sí mismo como ser humano y de su responsabilidad social como persona comprometida con los valores intrínsecos a su profesión de psicólogo.

Lograr un título de licenciatura, maestría o incluso doctorado en psicología no implica *per se* un certificado de salud mental. De aquí que resulte de gran trascendencia que el psicólogo no sólo cuestione su *quehacer* como científico, sino que es inminente que también se cuestione *quién es*: tal como lo presuponen la estructura básica de su personalidad; el funcionamiento de su aparato psíquico; su conciencia; sus motivaciones, deseos y fantasías inconscientes; su subjetivismo; la percepción de su mundo interno y de la realidad externa; la regulación de sus afectos; su conducta; y el control de sus impulsos; así como la modalidad de relacionarse consigo mismo y con los demás.

Los conceptos sobre identidad, identificación, estructura del Yo y del *self*, identidad del Yo, referidos en este capítulo como marco teórico, tienen como objetivo ofrecer una opción para reflexionar y cuestionar sobre el comportamiento del psicólogo como ser humano, expuesto a los mismos conflictos y presiones que cualquier otro.

Se desean enfatizar aquí las vicisitudes del desarrollo de la identidad profesional del psicólogo, derivadas del problema de ser a la vez sujeto y objeto de estudio de la psicología como ciencia, disciplina y profesión. Cualesquiera que sean la corrientes teóricas que predominen en su aproximación a los problemas entrañados en su ejercicio profesional, siempre estará vinculada y comprometida su identidad individual y, por ende, su salud mental.

CAPÍTULO

2

Panorama histórico de la psicología



La historia de la psicología y la historia de la cultura se desarrollan paralelamente. El objetivo de la psicología es el estudio del comportamiento humano, por lo tanto, la historia de la cultura influye en la historia de la psicología. Los descubrimientos y su aceptación están limitados por los hábitos de pensamiento que se construyen en la cultura de cualquier periodo y están respaldados a la vez por la tradición heredada de descubrimientos previos. Como señaló Brett (1963), nadie parte de cero para la obtención de un conocimiento. La disciplina que ahora se llama psicología necesitó cerca de 1300 años para diferenciarse de una masa de especulaciones, de una amalgama de diferentes cuestiones acerca de los seres humanos, que han surgido de una variedad de tradiciones de investigación.

A principios del siglo XX, Ebbinghaus describió la psicología como dueña "de un largo pasado pero con una corta historia", ya que la corta historia de esta disciplina se fundamenta en el largo pasado de los cuestionamientos provenientes desde los antiguos egipcios, griegos y romanos (Hothersall, 1997, p. 1 y Tortosa, 1998, p. IX).

El estudio sistemático de la historia de la psicología fue ignorado en buena medida hasta la Segunda Guerra Mundial. Si bien para la década de 1920 los trabajos de G. S. Brett, con su erudita *Historia de la psicología* publicada en tres volúmenes entre 1912 y 1921, así como la labor de E. G. Boring, con su *Historia de la psicología experimental* publicada en 1929, habían conformado las referencias clásicas para los historiadores posteriores.

Boring (1979) comparaba la aplicación a la historia de la psicología con los modelos del "gran hombre" y del *zeitgeist*. Expuesta en forma sucinta, la teoría del gran hombre sostiene que los progresos históricos ocurren por los actos de grandes personajes, capaces de sintetizar los acontecimientos y de cambiar su dirección, merced a sus propios esfuerzos, en algún sentido nuevo. El modelo del *zeitgeist* (la voz alemana para "el espíritu de la época") arguye que los acontecimientos mismos poseen su impulso, el cual permite que la persona correcta, en el momento justo, manifieste una innovación.

Una variante del significado del *zeitgeist*, aplicada a la historia de la ciencia y propuesta por Kuhn en 1970 (Brennan, 1999, p. 5), afirma que:

> Las fuerzas sociales y culturales generan paradigmas (modelos) científicos en diversas etapas y que los trabajos científicos se desenvuelven durante cierto periodo en el contexto de determinado paradigma, hasta que es remplazado por otro. El cambio de paradigmas es consecuencia tanto de las necesidades culturales de la época, como de la incapacidad del paradigma viejo de adaptarse a los nuevos descubrimientos científicos.

La ciencia tiene sus raíces en las primitivas imágenes del mundo y en la tecnología primitiva. El método científico se origina cuando el hombre comienza a desafiar de manera consciente los relatos tradicionales, por curiosidad especulativa o necesidad práctica (Brett, 1963).

Se presenta una visión panorámica de las líneas principales de pensamiento en relación con el ser del hombre, ya que éstas preparan el terreno a lo que hoy se denomina *psicología*, término bastante ambiguo puesto que si se atiende a su etimología —tratado del alma— muchos estarían en desacuerdo, ya sea por que niegan esa parte espiritual del ser humano, o por que la consideran demasiado pobre, ya que la psicología pretende explicar al ser humano en su totalidad espíritu-materia.

El ser humano, por su capacidad de reflexionar, de doblarse sobre sí mismo y ser al mismo tiempo sujeto que conoce y objeto capaz de ser conocido, es consciente de sí mismo, de su muerte y de su trascendencia. Así pues, la idea de alma nace de la propia experiencia fundamental: nacimiento y muerte, inherente a una primera toma de conciencia del hombre de su realidad en el mundo.

El hombre ha realizado cuestionamientos "psicológicos" desde que comenzó a preguntarse por sí mismo. La larga historia de teorías y modelos psicológicos evolucionó lentamente, según Brennan (1999, p. 4) hasta el siglo XIX, cuando se aplicó el espíritu metodológico de las ciencias al estudio de la psicología y apareció ésta como disciplina formal en las instituciones intelectuales de Occidente.

Para Hothersall (1997, p. 2) si la cuestión más apremiante durante el "largo pasado" de la psicología ha sido constituirse como una ciencia de la mente, entonces es posible una psicología. Una cuestión recurrente en la historia de la psicología y la filosofía es la relacionada con el lugar donde se encuentra la mente. Los filósofos de la antigüedad, como Aristóteles, la localizaban en el corazón. En la actualidad no hay duda de que se encuentra en el cerebro y de que sus funciones se describen como productos de las operaciones que se llevan a cabo en este órgano.

Otros cuestionamientos recurrentes han sido la descripción de las relaciones entre la mente y el cuerpo, así como las relativas a la importancia de la naturaleza (constitución genética) y a la crianza (el medio ambiente) en el estudio del desarrollo del ser humano.

La psicología primitiva

Brennan (1999, p. 19) señala que antes de florecer el pensamiento griego, las relaciones entre los seres humanos y su entorno se regían por una imagen del mundo que se podría llamar *animismo primitivo*; es decir, los primeros conceptos sobre la vida sostenían que un espíritu o entidad fantasmal habitaba el cuerpo, y lo hacía alentar y ser consciente. Durante el sueño, el espíritu se iba temporalmente, para volver al despertar, y a la muerte se marchaba para siempre. Entonces, todas las actividades psicológicas —sensaciones, percepciones, pensamientos y emociones— estaban impulsadas por el espíritu. También se postulaba una explicación similar para otros fenómenos de la naturaleza que parecían tener vida o movimiento: plantas, animales, rayos o mares, de manera que con frecuencia la distinción entre lo animado y lo inanimado era vaga y ambigua.

Los orígenes de la psicología se ubican dentro de cuatro grandes tradiciones —vertientes— de investigación acerca de la naturaleza del hombre: la magia, la religión, la filosofía y la medicina.

En lo que se refiere a la *vertiente de la magia*, Frazer (1961) señala que son dos los principios del pensamiento sobre los que se fundamenta esta tradición:

1. Lo semejante produce lo semejante, es decir, los efectos semejan a sus causas.
2. Las cosas que una vez estuvieron en contacto se influyen recíprocamente a distancia, aun después de haber sido cortado todo contacto físico.

Al primer principio le llama *ley de la semejanza;* y al segundo, *ley de contacto* o *de contagio*. Del primero de estos principios, el mago deduce que producirá el efecto que desee

con sólo imitarlo; del segundo principio deduce que todo lo que se haga con el objeto material afectará directamente a la persona con quien este objeto estuvo en contacto, haya formado parte de su propio cuerpo o no. Frazer denomina a los encantamientos fundados en la ley de la semejanza, como magia imitativa u homeopática, y de magia contaminante los basados en la ley del contacto o contagio. Así, considera la magia como un sistema espurio de leyes naturales, como una guía errónea de conducta, como una ciencia falsa y un arte abortado.

Este autor caracteriza a la magia teórica como un sistema de leyes naturales, es decir, como la expresión de reglas que determinan la consecución de acontecimientos, y a la magia práctica como una serie de reglas que los humanos siguen con el objetivo de conseguir sus fines. Si bien el mago primitivo conoce solamente el aspecto práctico de la magia, nunca analiza los procesos mentales en los que se basa su práctica, ni tampoco los refleja sobre los principios abstractos en que fundamenta sus acciones: su lógica es implícita no explícita; para él la magia es siempre un arte, no una ciencia.

En un análisis de la lógica de los magos, Frazer señala que sus dos grandes principios no son otra cosa que dos distintas y equivocadas aplicaciones de lo que en psicología se conoce como la *asociación de ideas*. La magia homeopática está fundada en la asociación de ideas por semejanza; la contaminante, en la asociación de ideas por contigüidad. La magia homeopática comete el error de suponer que las cosas que se parecen son la misma cosa, y la contaminante el de presumir que las cosas que estuvieron una vez en contacto siguen estándolo.

Ambas ramas de la magia, la homeopática y la contaminante, son llamadas por Frazer magia *simpatética*, puesto que las dos establecen que las cosas se actúan recíprocamente a distancia mediante una atracción secreta, una simpatía oculta, cuyo impulso se transmiten una a otra. A la vez, el sistema de magia simpatética se compone de preceptos positivos y negativos o prohibiciones. Es decir, no solamente dice lo que hay que hacer, sino lo que no se debe hacer. Los preceptos positivos son los encantamientos y los preceptos negativos son los tabúes.

El pensamiento del hombre primitivo parece similar al del niño, en tanto no diferencia el *Yo* del *no Yo*, llegándose a confundir con el ambiente. Es así que el pensamiento mágico del hombre primitivo opera como regulador del curso de la naturaleza, que funciona independientemente de la voluntad humana. Como apunta Frazer, piensa que si él obra en cierto sentido, se desencadenarán ciertas consecuencias inevitables; por lo tanto, se abstendrá de hacer lo que, de acuerdo con sus nociones de causa y efecto, él cree que podrá dañarle. En una palabra, se sujeta a un tabú. Así, el tabú es una aplicación negativa de la magia práctica.

La magia positiva o hechicería tiene como propósito generar un acontecimiento que se desea; y la magia negativa o tabú, el de evitar el suceso que se teme. Ambas consecuencias, la deseable y la indeseable, se suponen producidas de acuerdo con las leyes de semejanza y de contacto.

Finalmente, en su división de la magia, Frazer define la magia teórica como seudociencia, y la magia práctica como seudoarte. En este sentido se podría decir que en sus orígenes la psicología se valió de los principios del pensamiento sobre los que se funda la magia y que posteriormente, con el surgimiento del método científico, los conceptos y explicaciones sobre el comportamiento humano se fueron depurando por medio de la argumentación, la discusión y el cuestionamiento de la tradición heredada. Cabe men-

cionar que en la actualidad hay psicólogos que consideran que la psicología es un arte; para otros es una ciencia, una disciplina, o una profesión; y hay quien opina que es una mezcla de todas las anteriores.

Para Brett (1963) la historia de la psicología se inicia con los primitivos *cosmólogos griegos*, pues su importancia estriba en que se liberaron de las tradiciones religiosas aceptadas y produjeron lo que consideraron como mejores explicaciones acerca del origen y la sustancia del mundo; su contribución al surgimiento de la ciencia fue el espíritu especulativo y el amor a la argumentación. Este autor sostiene que las especulaciones minuciosas sobre el hombre fueron las últimas en surgir en la historia de la ciencia.

Los objetos más alejados del hombre, los cuerpos celestes, fueron las primeras cuestiones de interés científico. La especulación sobre lo inorgánico avanzó lentamente a través del tiempo, hasta que en el siglo XIX la observación minuciosa de animales allanó el camino para una observación detallada y sistemática del hombre.

Murphy (1960, p. 26) considera que entre los esfuerzos de los hombres primitivos por comprender su mundo, se deben incluir las tentativas de elaborar una psicología. Señala el autor:

> Los movimientos de los cuerpos celestes no son más notables que la alternancia de la vigilia y el sueño, la aparición y desaparición de las emociones; las aberraciones de la normalidad inducen al hechicero a efectuar sus exorcismos y también estimulan al filósofo en sus especulaciones. Si bien las culturas primitivas difieren en su psicología tanto como en sus artes cerámicas, revelan una preocupación común por un problema que se presenta de continuo: la naturaleza y los atributos del alma.

Las concepciones primitivas sobre la naturaleza del hombre, que emanan de los pensadores griegos del siglo VI a.C., suelen denominarse dualistas, por considerar al hombre formado por materia y espíritu; concebían el alma y el cuerpo como dos cosas diferentes en sustancia, pero en permanente interacción, es decir, apuntan la existencia de un cuerpo físico y un espectro o alma separable.

En la *vertiente religiosa*, la psicología primitiva da cabida al concepto de la resurrección del alma, tras la muerte física. La psicología aplicada del hombre primitivo incluye ciertos recursos para tentar o coaccionar al alma, con la finalidad de que retorne al cuerpo del cual ha escapado. Todas estas concepciones son evidentes en los sistemas religiosos de los antiguos griegos (Murphy, 1960). En el sustrato más popular de opiniones se encuentran creencias que no tienen origen ni apoyo científico alguno, creencias que no pretenden una justificación teórica, sino que presentan las ideas que se desarrollaron a partir de supersticiones por obra de la influencia religiosa, tales como la noción de la transmigración de las almas y la inexistencia de una relación orgánica entre el alma y el cuerpo. Este dualismo surge de la creencia en la vida futura y la doctrina mística se convierte en la base de la psicología que admite la existencia de otra vida, sea que se obtenga por la transmigración o por la resurrección (Brett, 1963).

Brett (1963), Murphy (1960), Hothersall (1997) y Brennan (1999), historiadores de la psicología, apuntan que la *vertiente filosófica*, representada también en sus inicios por el pensamiento griego (600-400 a.C.), se destacó por sus sistemas de interpretación de la naturaleza y, dentro de éstos, por sus interpretaciones del cuerpo y el alma del hombre. La psicología griega inicial se transforma en un estudio de las acciones del alma y de las leyes de su comportamiento. Les preocupaba el origen de las cosas; algunos filósofos lo

atribuían a los elementos de la naturaleza: agua, tierra, aire y fuego; otros, al movimiento o al número; y otros más, lo reducían todo a la mente. Se percibe en este conjunto de concepciones una tentativa de conciliar el dualismo mente-cuerpo tradicional, con un monismo basado en la idea de que la mente se halla en los cimientos de todas las cosas, constituyendo la integridad de la naturaleza un todo armónico.

Algunos de los primeros filósofos griegos (siglos VI al IV a.C.), cuyos pensamientos aún se hallan imbricados en la psicología moderna, son Parménides (nacido en 519 a.C., aproximadamente), con su teoría sobre la cualidad de permanencia y de afinidad al ser que tiene el pensar, mientras que el percibir es afín al devenir. Empédocles (499-434 a.C., aproximadamente) consideró la sensación como un efecto debido al contacto de aquello que la causa. La afinidad en la relación natural entre el órgano sensorial y el objeto exterior la interpretó como identidad, y la percepción la atribuyó a la acción de lo semejante sobre lo semejante. Éste es también uno de los principios —a los que alude Frazer— sobre los que se fundamenta la tradición de la magia.

Demócrito (460-370 a.C., aproximadamente) concibió la idea de que el mundo estaba hecho de átomos, partículas en movimiento cuya interacción era la causa común de todo lo observable. Con esta interpretación aceptó también el concepto de que lo semejante percibe lo semejante.

Posteriormente, Sócrates (470-400 a.C.) dio un lugar predominante a la razón; hizo a un lado la magia y atendió más a la realidad. Introdujo el elemento de juicio, al decir que por la razón se conoce la verdad. Deseaba enseñarle al individuo su relación consigo mismo. El autodesarrollo, la autoconsecuencia y el autoconocimiento son las claves de su enseñanza.

Platón (427-347 a.C.) enfatizó la división del alma del hombre en razón, espíritu y apetitos, y la separó entre una parte racional divina y una parte irracional más terrena. Su teoría tripartita del alma sostiene que cuando la razón, el espíritu y el apetito se combinan en el tono justo, resulta la virtud de la justicia, es decir, la armonía del alma. El control del impulso por la razón es la consecución de la armonía interior del hombre, que logra así su verdadera libertad.

Aristóteles (384-322 a.C.) es considerado por algunos autores como el fundador del método científico. Su vinculación con la historia de la psicología se funda en tres contribuciones: estableció las bases del juicio, raciocinio y lógica común como sistema de conocimientos; en efecto, señaló que el conocimiento intelectual se obtiene a partir del conocimiento sensible, que no es mera ocasión sino que la inteligencia capta y abstrae datos para obtener el conocimiento universal. En segundo lugar, Aristóteles definió la naturaleza del alma como el principio que da la vida al cuerpo organizado y señaló que aun cuando el cuerpo y el alma son dos cosas diferentes se relacionan entre sí íntima e inseparablemente, y eliminó con ello la concepción dualista; proporcionó una definición funcional de la mente o alma al considerarla como un proceso que se le conoce en función de lo que hace y sus operaciones dependen de asociaciones establecidas en la experiencia, en virtud de su contigüidad, similitud y contraste. Su tercera aportación fue la adopción de la práctica cotidiana de describir e interpretar la experiencia y la conducta del hombre en términos concretos.

En la cultura primitiva la *vertiente de la medicina* se dirigió en primer término a los hechos fisiológicos y biológicos. Así comienza la larga historia de la influencia que el estudio del organismo humano ejerció en las teorías acerca del alma. La falta de distinción

entre religión y medicina condicionó el carácter general del tratamiento médico hacia el siglo V a.C. El conocimiento médico se empezaba a liberar de la superstición heredada de la época en que la idea común de médico era la del sacerdote que también ejercía la medicina. Las concepciones predominantes en este tiempo surgieron de la curación de la enfermedad por medio de la fe, con tendencia científica. Al enfermo mental se le consideraba imbuido por los espíritus y a la locura como castigo de dios.

Los griegos sugirieron la búsqueda de principios físicos que explicaran el estado de salud o enfermedad física o mental, más allá de las explicaciones mágicas o míticas. En Hipócrates (460-377 a.C.) se encuentra la culminación y el reflejo de la especulación más brillante de aquella época (Brett, 1963) y se le considera como el padre de la medicina. Su texto más importante es *La enfermedad sagrada*, donde se discuten las relaciones entre la magia y la medicina. Desaprobó los métodos de curación por brujería y propuso un nuevo sistema, en el que intervienen factores como la intranquilidad, el reposo, la calma... Postuló que la relación armoniosa entre los factores de la nutrición, el movimiento y el clima [...] da el equilibrio del organismo, y todo concepto de salud se reduce a equilibrar con propiedad la relación entre el alimento y el ejercicio. Por lo tanto, dedujo que el desorden físico causa el desorden mental. Su principal contribución fue su hipótesis sobre los temperamentos. A cada elemento de la naturaleza (aire, fuego, agua y tierra), le corresponde una cualidad (seco, caliente, húmedo y frío); a cada cualidad, un humor: sangre (tibio), flema (frío), bilis amarilla (seco), bilis negra (húmedo); a cada humor, un temperamento (colérico, sanguíneo, melancólico, flemático). Se añadió después a cada temperamento un equivalente endocrinológico (hipertiroideo, hipersuprarrenal, hipotiroideo, hiposuprarrenal). La salud es definida por Hipócrates como la mezcla correcta de los humores; y la enfermedad, como una perturbación en la proporción de éstos.

Con la muerte de Aristóteles en el año 322 a.C. y el colapso de las ciudades-Estado griegas, la ciencia y la filosofía helénicas iniciaron su decadencia. Se marca el final de una era. Con sus invasiones, los bárbaros se diseminaban por todo Europa y, al mismo tiempo, el cristianismo empezó a consolidarse y propagarse desde el Medio Oriente. Estos trastornos políticos y religiosos provocaron el oscurecimiento intelectual de Occidente, lo cual se conoce, en términos populares, como *era oscurantista*, dado el receso del progreso científico, hasta que en la Edad Media se revive el celo por la especulación. Sin embargo, este receso no fue absoluto y se encuentran algunas aportaciones. Los epicúreos hicieron hincapié en las emociones, en los aspectos morales de la vida, y sostuvieron la tesis de evitar el dolor. Los estoicos, por el contrario, consideraban que el dolor tiene que soportarse. Los dioses son quienes determinan la vida y hay que acatar su voluntad. Los escépticos postularon la duda universal. Con todo, hubo un largo periodo de decepción intelectual, donde el objetivo primario fue el de confortarse con la filosofía, en un mundo que no ofrecía ninguna garantía de estabilidad, por lo que no cabe esperar de esta época la existencia de sistemas psicológicos dignos de esa denominación (Murphy, 1960; Brett, 1963; Chaplin y Krawiec, 1978; Hothersall, 1997; Brennan, 1999).

En este contexto, el tipo de psicología que cobró forma fue la de los padres de la Iglesia cristiana. Las características de la nueva dirección del pensamiento estuvieron determinadas por el hecho de que el racionalismo dio paso al espiritualismo; y el punto de vista científico, al religioso.

Al principio de la era cristiana, el desarrollo de la *vertiente médica* estuvo representado en la combinación de la filosofía y la medicina con la obra de Galeno (130-200 d.C.),

quien amplió la sabiduría de Hipócrates y se opuso a la intervención de los dioses en algunos aspectos de la vida humana. Sostuvo que para descubrir la naturaleza del alma y la acción de los nervios, era necesario que interviniera el médico y no el filósofo ni los dioses.

La aparición del cristianismo marca un cambio en la historia de la cultura y una división en la historia de la humanidad. La tradición religiosa se desarrolló ampliamente. Entre las contribuciones del cristianismo, siguiendo las *vertientes filosófica y religiosa* de los siglos IV y V, se puede señalar a San Agustín (345-430 d.C.) quien postuló que la verdad no debe buscarse en el exterior del hombre, sino en su mismo interior. El hombre es propiamente su alma, el cuerpo es el instrumento de ésta; las facultades del alma son la memoria, el entendimiento y la voluntad, y sus funciones el conocimiento y el amor, al que también equipara con la voluntad. Ésta tiene un objeto doble: divino y humano. El alma es inmortal. Afirmó que la autoconciencia continua es el fundamento del alma y el pensamiento es la vida reflejada en sí misma.

Después de San Agustín la cultura occidental queda en franco receso, del siglo VI al XI, hasta el redescubrimiento de Aristóteles durante los siglos XII y XIII. Entre las aportaciones de San Agustín y las de Santo Tomás se dieron muchos acontecimientos que no fueron de gran importancia para la historia de la ciencia en general, ni para la psicología en particular (Brett, 1963).

Durante los siglos XII y XIII se despertó gran interés por el naturalismo. La psicología de Aristóteles fue reconstruida por la filosofía de los padres de la Iglesia, orientada en una dirección naturalista. A lo largo de la Edad Media se produjo una fuerte interacción y complementación de las *vertientes filosófica y religiosa*, que culmina en la obra de Santo Tomás de Aquino (1224-1274) a finales del siglo XIII, como respuesta a la necesidad de elaborar un tratado teológicamente aceptable que permitiese la unión de la sabiduría antigua con las doctrinas acerca de la salvación del alma cristiana. Para Santo Tomás el cuerpo y el alma guardan una relación como la que hay entre la materia y la forma. Distinguió las facultades cognoscitivas de las apetitivas. Inteligencia y voluntad corresponden al nivel superior; sentidos y apetitos sensibles, al orden material. Todas ellas se unifican en la persona, de tal manera que es el sujeto personal el que siente, quiere, entiende, se entristece o alegra. Para él, el alma debe ser separable del cuerpo y a la vez inmortal. Su psicología fue espiritualista. Santo Tomás de Aquino concilió el racionalismo de Aristóteles con la teología cristiana, y con ello la Iglesia aceptó la razón y la fe como las fuentes del conocimiento (Brennan, 1999; Hothersall, 1997).



De la *vertiente de la magia* resurge la demonología, y la brujería se extiende desde el siglo XII hasta principios del XIX. El primer movimiento explicó las enfermedades mentales en relación con la posesión demoniaca. La brujería tuvo las mismas bases pero con manifestaciones externas tales como el uso de las propiedades curativas de las hierbas. Como consecuencia del ambiente cultural de la época, la demonología se convirtió en la manera de explicar una serie de fenómenos naturales. Esto aparece desde la Antigüedad y alcanza su apogeo en la Edad Media, hacia los siglos XII, XIII y XIV (véase el cuadro 2.1, inciso 1, p. 46)

La psicología: Del Renacimiento a la modernidad

En el ámbito cultural, el Renacimiento comenzó en Florencia y llevó a Europa a una nueva era de humanismo, de exploración y descubrimientos. Uno de los logros más grandes del Renacimiento fue la invención de la imprenta en 1450 por Juan Gutenberg. A finales del siglo XV, el conocimiento ya estaba disponible para ser leído y algunos eruditos publicaban sus trabajos.

Las raíces de la modernidad se encuentran en el Renacimiento. La psicología venía perfilándose desde los variados planteamientos sobre lo psíquico de la Grecia clásica y del medievo, con las perspectivas mitológica y de la revelación bíblica, respectivamente. Compuesto de cuerpo y alma, en ambos casos, el hombre fue pensado desde fuera de sí mismo, desde la trascendencia, y en el contexto de la teología y de la metafísica. La concepción científica del psiquismo se inició precisamente con la crisis epistemológica de esta visión teológica y metafísica, que inició en la baja Edad Media. La razón natural comenzó su cruzada contra aquella visión sobrenatural del Universo y del hombre. Así, en el Renacimiento (siglos XV-XVI), los nuevos modos de pensar, sentir y actuar desmantelaron el orden medieval teocéntrico, e inauguraron una concepción del hombre visto desde sí mismo, desde sus principios naturales.

El hombre del Medievo, caracterizado por la actitud de "esperar", se contrapuso con el hombre renacentista, que se distinguió por su actitud de "hacer", de obrar desde su condición natural, en el aquí y el ahora, lo cual implicaría una concepción dinámica de sí mismo, que traspasaría de principio a fin todo el pensamiento moderno respecto del ser humano. Éste pasó a ser objeto de interés por sí mismo para la reflexión filosófica y científica.

La renovación de la investigación psicológica se orientó, por un lado, sobre la línea de eliminar la "sustancia alma" —metafísica, sobrenatural y espiritual— de la tradición medieval como objeto propio, y por otro, se decidió a sustituir la especulación teológica-metafísica en tal objeto por la observación empírica de la subjetividad natural, vista a través de sus "fenómenos mentales", con el consiguiente olvido de la autoridad teológica y metafísica como criterio de verdad (Tortosa, 1998, pp. 21-23).

Varios autores señalan que fue en el siglo XVI, es decir, durante el Renacimiento, cuando se utilizó por primera vez el término *psicología*. En 1550, Philipp Melanchton (1497-1560) fue el primero en hablar de psicología, en el sentido de que el alma es un objeto de estudio científico, usando dos palabras que los griegos emplearon siglos atrás: *alma* (del latín "anima" y ésta del griego "anemos") y *ciencia* (del latín "scientia" y relacionada con el griego "logos"). Etimológicamente, también se atribuye el término *psicología* a

la raíz griega "psyche", que significa "soplo vital, alma". (Warren, 2002; Dorsch, 2002; Zepeda, 2003).

Según Hothersall (1997, p. 36) el primer autor en utilizar la palabra *psicología* en el título de un libro parece haber sido Rudolf Goeckel (Goclenius) (1547-1628), quien en 1590 publicó una colección de trabajos de diferentes autores, acerca de la naturaleza de la humanidad, particularmente del alma humana. El título de su libro fue *Psychologia hoc est*, *de hominis perfectione*, que se podría traducir de manera literal como *Psicología, esto es, sobre la perfectibilidad del hombre* o, más libremente, como *Psicología del mejoramiento del hombre*.

Una vez redescubierto Aristóteles, se inicia el camino hacia la psicología moderna. Surgieron nuevas facetas culturales que se sirvieron de las grandes tradiciones heredadas y dieron paso al periodo renacentista que se incrementa en el siglo XV y culmina en el siglo XVII. Señala Brett (1963) que durante el siglo XII predominó más la erudición que la originalidad. Los problemas del espíritu y la materia pudieron considerarse como problemas de la naturaleza, y la oposición al tradicionalismo se presentó como un llamado a las grandes fuentes del conocimiento, la experiencia y la experimentación. Desde este punto de vista, el misticismo y la ciencia natural se pueden considerar como aspectos de una sola tendencia, pues el primero se basa en la idea de la experiencia y la segunda en la de la experimentación.

La *vertiente religiosa* hacia finales del siglo XIII se enfocó a través de Roger Bacon (1214-1294) y su concepción de que el alma no es nada sin el cuerpo, y viceversa. El individuo es el verdadero punto de partida. En la misma época Duns Scoto (1266-1308) formula vigorosamente la idea del crecimiento y el desarrollo. Sustentó que el hombre sólo posee un conocimiento confuso del Yo y conceptualizó los pensamientos como simples acontecimientos, como aparición de ideas en el alma; trató problemas relativos a la atención y a la apercepción, que constituyen un problema de la psicología actual.

La tradición religiosa de los últimos años de la Edad Media estuvo representada por Buenaventura (1363-1424), quien inició el movimiento hacia el voluntarismo, y expresó su idea sobre la personalidad constituida por sentimientos y voluntad, oponiéndose al intelectualismo.

De la *vertiente de la magia* no se tienen noticias sino hasta el siglo XV, cuando Johann Sprenger y Heinrich Kraemer, por 1489, editan el tratado *Malleus maleficarum* (*El martillo de las brujas*) escrito por autores medievalistas, donde se abocaron a reunir todos los síntomas de posesión demoniaca. En este tiempo se creó la Inquisición y con ella la muerte en masa de brujas y endemoniados.

La *vertiente de la medicina* siguió el camino de la doctrina de Galeno, cuyo punto crucial sobre la diferencia entre los nervios motores y sensitivos no recibió mayores aportes, sino hasta el siglo XVI, en que Andreas Vesalio (1514-1564) marca el triunfo de la observación por encima del dogma en la medicina de la nueva era, con sus prácticas de disección de cadáveres humanos. La rebelión contra las tradiciones heredadas en la esfera de la medicina condujo a un caos de ideas extraídas de todo tipo de fuentes y sistemas fantásticos. Algunos de los autores de esta época se interesaron por la medicina ocultista, que se apoyaba en la hipótesis de los espíritus vitales del hombre; otros, por las interpretaciones especulativas sobre la armonía del universo (Brett, 1963).

Hacia finales del medievo unos cuantos pensadores y eruditos estaban dispuestos a enfrentarse al dogmatismo. Entre quienes sobresalen en la historia de la ciencia, du-

rante los siglos XV y XVI, está Copérnico (1473-1543). Su teoría, de que la Tierra y los planetas se movían describiendo círculos en torno al Sol, marcó el inicio de la astronomía moderna. En Copérnico y en sus sucesores se da la lucha y la unión de dos grandes fuerzas que genera la ciencia moderna: la creencia en un orden natural, lógico y estéticamente perfecto, a partir del cual es posible deducir las leyes de la naturaleza, y la determinación de someter a una prueba empírica a todos los sistemas teóricos mediante la observación directa. Se produce la fusión del método inductivo con el matemático.

A finales del siglo XVI y en las primeras décadas del XVII, Galileo (1564-1642) extendió el método experimental; se le considera el padre de la ciencia moderna, porque rompió con la forma aristotélica de pensar con base en el dogma, y utilizó métodos empíricos como criterios científicos. Por su parte, Francis Bacon (1561-1626) abogó por el método inductivo consistente en recoger datos y extraer conclusiones de ellos (Chaplin y Krawiec, 1978). Posteriormente, Newton (1642-1727) aportó su teoría de la gravitación y sus descubrimientos en matemáticas, mecánica y óptica. En él se conjugó el discernimiento del genio, seguido por la deducción matemática y la verificación experimental.

Aunque ninguno de estos genios intelectuales está relacionado directamente con la evolución de la psicología, crearon la atmósfera donde florecería de nuevo la búsqueda científica. En el siglo XVII, el movimiento empírico se desarrollaba activamente y condujo a la difusión del deseo de describir con precisión, de comprender a partir de la observación y no de los métodos especulativos y deductivos. Así, el desarrollo de la observación objetiva produjo efectos inmediatos y definidos sobre la psicología. Gran parte de la psicología resultante de este nuevo espíritu indagatorio surgió de la reinterpretación de los supuestos psicólogos de la antigüedad clásica (Murphy, 1960).

Si se acepta la división histórica en periodos antiguo, medieval y moderno, entonces René Descartes (1596-1650), de origen francés, marca el comienzo de la psicología moderna, al ser considerado como la gran figura en la psicología del Renacimiento (Murphy, 1960; Boring, 1979). A Descartes se le considera principalmente un representante de los orígenes de la psicología dentro de la *vertiente filosófica* racionalista, pero también científico y matemático; el padre de la filosofía moderna, de la psicología fisiológica y de la reflexología. Se encuentran en su trabajo una biología y una fisiología mecánica que se desarrolla a la par que una ciencia del espíritu que utiliza el método de la introspección. Su razonamiento le llevó a distinguir la mente o conciencia del cuerpo o sustancia material, que a la vez, separados, actúan entre sí a través de la glándula pineal localizada en la base del cerebro. Sostuvo que el control del alma sobre el cuerpo se efectuaba mediante la regulación mecánica de los nexos de unión entre los impulsos sensoriales y los motores de los nervios. Otra aportación significativa de la obra de Descartes a la psicología posterior fue su análisis de las emociones. Entre tanto, el pensador holandés Baruch Spinoza (1632-1677) elaboraba una filosofía donde sustentaba que mente y cuerpo son aspectos de una sola realidad, de manera que la fisiología y la psicología se funden por completo.

Brennan (1999, p. 91) comenta que dos tendencias paralelas prepararon el campo de estudio entre mente y cuerpo, de manera que pudiera evolucionar un modelo de investigación psicológica. La primera tendencia fue metodológica y estaba caracterizada por el empirismo. Las innovaciones científicas de Galileo, Bacon y Newton se basaban en la cuantificación de lo observable. El empirismo se opuso a los métodos deductivos de los filósofos escolásticos. La segunda tendencia se dio en los intentos por conceptualizar la

naturaleza humana y fue más bien una empresa filosófica representada por Descartes, cuyas ideas se arraigaron en las tradiciones filosóficas de Francia e Inglaterra. Por su parte, Spinoza influyó en los esfuerzos de los pensadores alemanes por establecer un modelo de psicología.

Algunos historiadores de la psicología, como Brett (1963), Murphy (1960), Boring (1979), Hothersall (1997), Tortosa (1998) y Brennan (1999), consideran que la psicología alemana empezó con el matemático Wilhelm Leibnitz (1646-1716), dentro de la *vertiente filosófica* racionalista del siglo XVII. Este pensador sostenía un paralelismo psicofísico: el alma ejecuta sus actos sin ninguna reacción sobre el cuerpo y viceversa; mente y cuerpo parecen influirse mutuamente debido a una armonía preestablecida entre ambos. Distinguió la percepción como una condición interna que representa las cosas exteriores, y la apercepción, como la conciencia o conocimiento reflexivo de dicho estado interno.

Con el interaccionismo de Descartes, el monismo de Spinoza y el paralelismo de Leibnitz, el siglo XVII prefiguró tres de las teorías fundamentales del complejo mente-cuerpo que dominó el pensamiento de los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, pese a lo significativo que son los sistemas psicológicos de estos autores, probablemente la corriente tradicional filosófica más importante para comprender la psicología experimental del siglo XVIII, y principios del XIX, sea el empirismo inglés iniciado por Thomas Hobbes (1588-1679). Contemporáneo de Descartes, Hobbes se opuso a la noción referente a las ideas innatas y sostuvo que las sensaciones son la fuente del conocimiento y el contenido de la mente; esbozó la teoría del asociacionismo, la cual sostiene que toda la complejidad de la vida mental puede reducirse a los componentes elementales de la conciencia en su vinculación con la experiencia; la asociación se da por la coherencia y la contigüidad de las impresiones pasadas. A Hobbes se le considera (Murphy, 1960) el primer psicólogo social, pues describió algunas actividades humanas como adquiridas, y los motivos humanos no como fuerzas puramente impulsivas, sino como afanes basados en la expectativa del placer y el dolor, lo que constituye las fuentes de la conducta social y la base de la organización de la sociedad.

El primer sucesor de Hobbes fue John Locke (1632-1704), cuyo pensamiento filosófico estuvo guiado básicamente por la idea sobre la aptitud del hombre para vivir en una sociedad libre, regida por la razón y la tolerancia. Según Locke las ideas provienen de la experiencia y se originan en dos fuentes distintas: la sensación y la reflexión o sentido interno; hizo hincapié en la capacidad del hombre para alcanzar la comprensión del mundo y de sí mismo, y en que las sucesiones de ideas que se dan en la mente suelen ser irracionales; a estas vinculaciones las llamó *asociación de ideas*. Claro está que en la obra de Hobbes el germen del asociacionismo ya era evidente y éste, a la vez, se remontaba a Aristóteles, al igual que la noción de que la mente es una *tábula rasa*, que Locke hizo el punto central de su psicología. De ahí surgió el empirismo inglés, cuya tradición convirtió la percepción en uno de los problemas básicos de la psicología (Murphy, 1960; Brett, 1963; Boring, 1979).

Durante los años posteriores al Renacimiento se efectuaron significativos avances en la filosofía que, finalmente, aportaron los fundamentos de la psicología. Los primeros empiristas, Hobbes y Locke hicieron hincapié en los efectos de la experiencia sobre una mente pasiva; mientras que Leibnitz continuó con el concepto de que los contenidos de la mente no son sólo producto de la experiencia, sino que están influidos por su estructura innata (Hothersall, 1997).

La *vertiente filosófica* durante el Renacimiento tuvo una profunda influencia en el destino de la nueva psicología. También durante este periodo se establecieron los cimientos fisiológicos de la medicina moderna. La ciencia biológica comenzó como ciencia médica, pues en la época de los griegos, y en la anterior, era una mezcla de anatomía, cirugía y conocimiento de las plantas medicinales, complementada con magia, religión y otros principios dogmáticos. La *vertiente de la medicina* en sus ramas de anatomía y fisiología sufrió un retraso debido a que, con excepciones ocasionales, la ley y la Iglesia prohibían la disección de cuerpos humanos. Fue hasta el siglo XVII que William Harvey (1578-1657) hizo por la fisiología lo que Vesalio por la anatomía: investigó las conexiones exactas de las cavidades del corazón entre sí, y con los pulmones, las arterias y las venas.

Durante el Renacimiento, las *vertientes de la magia* y *la religión* fueron perdiendo su influencia a medida de que los fenómenos mentales, como la hipnosis, el sonambulismo y el éxtasis religioso se llevaron a una consideración científica. Se suponía que el magnetismo era una fuerza natural misteriosa. Paracelso (1493-1541), médico y místico, había considerado que ciertos cuerpos, como las estrellas, eran magnéticos e influían en el cuerpo humano por medio de una emanación sutil que atravesaba el espacio. Jan B. Helmont (1577-1644) inició la doctrina del magnetismo animal, que suponía la existencia de un fluido magnético que irradiaba de todos los hombres y que podría ser guiado, a través de la voluntad, para influir en las mentes y en los cuerpos de las otras personas. En el siglo XVII Greatrakes (1629-1683), de origen irlandés, fue uno de los magnetistas más conocidos y sus notables curaciones de enfermos atrajeron la atención de los científicos. No obstante, la teoría del magnetismo animal fue poco iluminadora y estos fenómenos permanecían inexplicables y fuera del ámbito de la ciencia (Boring, 1979).

Para el siglo XVIII, la atmósfera empírica y racional favoreció el avance de la ciencia por el camino de la introspección y la lógica. Dentro de la *vertiente filosófica*, el empirismo británico fue seguido por George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776) y David Hartley (1705-1757).

George Berkeley, filósofo y teólogo, aportó a la psicología su teoría de la percepción visual del espacio en función de las experiencias táctiles. Afirmó que la percepción tridimensional se da por el sentido del tacto, con el que se percibe la profundidad de los objetos. Se adhirió al principio del asociacionismo, al explicar la relación entre experiencia e ideas. Berkeley sostuvo que la experiencia es atributo del alma; el alma es el fondo inobservable, pero lógicamente necesario de la experiencia, y Dios es su causa activa.

David Hume puso en tela de juicio las premisas berkelianas de la existencia del alma y de Dios. Su contribución psicológica central consistió en la descomposición analítica del proceso de pensamiento en una serie caleidoscópica, infinitamente variable, de experiencias, tal como las recibe el ser humano, las cuales se combinan por la fuerza natural de la asociación. Su teoría sobre el proceso de la asociación incluye los principios aristotélicos de semejanza y contigüidad, y agrega las de causa y efecto. Según él, tanto la pasión como la sensación de placer o dolor —sentimientos primarios— están acompañados de sentimientos secundarios, como la esperanza o el temor.

A mediados del siglo XVIII el asociacionismo comenzó a constituir el núcleo central de los problemas psicológicos. A David Hartley se le considera como el fundador del asociacionismo como sistema psicológico y escuela aparte dentro de la filosofía (Murphy, 1960; Boring, 1979; Tortosa, 1998; Brennan, 1999). Al contrario de sus predece-

sores, Hartley captó la necesidad de dar una explicación fisiológica a la asociación. En efecto, sostuvo que si ciertas experiencias se sucedían de acuerdo con un orden dado, ello significaba que las fibras nerviosas debían entrar en vibración de acuerdo con un orden dado. Su pensamiento estuvo matizado por intereses filosóficos, fisiológicos y teológicos. Con Hartley en 1749 el movimiento conocido como empirismo británico se convirtió en el llamado *asociacionismo británico*. El empirismo sólo aceptaba el conocimiento adquirido por los sentidos. La asociación era el mecanismo de este proceso de adquisición.

Entre tanto, en Escocia, la llamada psicología de las facultades se aproximó al asociacionismo siguiendo la corriente denominada escuela escocesa. Thomas Reid (1710-1796), filósofo, representante de este movimiento, analizó la mente por facultades y presentó el problema de cómo las sensaciones que existen en sí, y por sí mismas, se convierten en percepciones que indican objetos reales. Se propuso demostrar que el escepticismo de Hume era absurdo, porque el hombre sabe que tiene mente y que goza de la facultad de percibir cosas reales, de pensar y de actuar racionalmente.

El sucesor de Reid fue Dugald Stewart (1753-1828), quien se abocó a popularizar los postulados sobre las facultades de la mente y en especial sostuvo que la conciencia y la atención hacen posible el recuerdo.

En Francia, Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), eclesiástico e intelectual, tomó como punto de partida la sensación como fuente primera de las ideas, y sostuvo que las sensaciones solas constituyen una clave suficiente para explicar toda la vida mental, sin necesidad de ningún principio de la asociación; por eso a su enfoque se le llamó *empirismo sensacional* (Murphy, 1960; Boring, 1979) o *sensualismo* (Brennan, 1999).

En Alemania se siguió el curso de la psicología de las facultades con Christian Wolff (1679-1754) que concluyó que una facultad era una capacidad del alma para llevar a cabo cierta actividad. En esta época predominó la concepción de que cada función es parte de todo el organismo, y que toda experiencia y todo acto reflejan al individuo indivisible. Se puso de relieve que las facultades son poderes ejercidos por el alma y se dio importancia a los valores religiosos.

El filósofo alemán que ejerció más influencia en el desarrollo conceptual del funcionamiento psíquico fue Emmanuel Kant (1724-1804). Para la psicología es de especial interés su concepto sobre las tres grandes subdivisiones de la actividad mental: conocimiento, sentimiento y voluntad. Asignó importancia a la unidad del acto de la percepción y a la unidad de la experiencia; asimismo, destacó el concepto acerca de que la naturaleza última de las cosas externas no es observable, de igual manera que el sujeto cognoscente o Yo interior no es observable; se conocen únicamente fenómenos, apariencias y, sin embargo, el Yo aparece en cada acto de voluntad. Sostuvo que el proceso de la volición es independiente de la causalidad: la voluntad es libre. Kant insistió en que la realidad moral y religiosa no reside en el campo del conocimiento, sino en el proceso de la voluntad. Destacó la importancia de aquellos fenómenos mentales que no pueden reducirse a procesos cerebrales o corporales; respaldó las teorías del espacio, ya que hizo subjetivos el espacio y el tiempo al concebirlos como intuiciones *a priori*, separándolos así del mundo exterior objetivo. El trascendentalismo de Kant debe su nombre al hecho de que sus principios explicativos quedan fuera del contenido de cualquier experiencia particular. Lo que es trascendental es necesario y universalmente válido, supuesto que entró en conflicto con el empirismo, en tanto Kant consideró que la experiencia

tomada sin referencia a sus leyes trascendentales era un caos sin sentido (Murphy, 1960; Boring, 1979). Kant explicaba la razón pura como la formación innata de percepciones en el tiempo y el espacio, y afirmaba una estructura elaborada de la mente en términos de categorías que imponen un orden al mundo (Brennan, 1999).

El siglo XVIII fue una época de proezas intelectuales, cuando los hombres de ciencia comenzaron a desterrar lo sobrenatural y a considerar la experiencia humana como un objeto de estudio más que suficiente. Los grandes adelantos de la física, la química y la astronomía coadyuvaron al crecimiento del concepto de ley natural. El movimiento científico dentro de la *vertiente de la medicina* alcanzó grandes proyecciones en Francia, con Pierre J. Cabanis (1757-1808), M. F. Bichat (1771-1802) y Philippe Pinel (1745-1826). Cabanis, quien vivió durante la Revolución francesa, aportó sus ideas cuando se le pidió, en 1795, que determinara si las víctimas de la guillotina seguían conscientes después de haber sido decapitadas. Concluyó que no, según su formulación sobre los niveles del sistema nervioso. En el nivel de la médula espinal se producían los actos reflejos en respuesta a los estímulos; en un nivel superior tenían lugar actividades semiconscientes y en el nivel más alto se encontraban las funciones del pensamiento y la volición, que dependen de la actividad del cerebro. Elaboró una psicología fisiológica con su postulado sobre las funciones neurales que servían de base para una adaptación activa al medio.

Las investigaciones de Bichat en el campo de la medicina también lo llevaron a la concepción de una psicología fisiológica. Se le conoce por su descripción de la estructura microscópica de los tejidos y por haber descubierto las células. Sugirió que las funciones de la percepción, de la memoria y del intelecto se localizan en el cerebro; mientras que a las emociones las ubicó en las vísceras.

En 1792, Pinel, otro hombre de ciencia francés, se abocó a la lucha para lograr que los enfermos mentales fueran desencadenados. Desde el siglo XVI, prevalecía la concepción demonológica de la enfermedad mental y a los individuos que la sufrían se les encerraba y encadenaba. Pinel sostuvo que los insanos no estaban poseídos por el demonio, sino que sufrían de trastornos cerebrales. Sintetizó los adelantos de la neurología y la patología al afirmar que el desorden cerebral significaba desorden de la personalidad; asimismo, fue representante del movimiento humanitario y se distinguió por su clasificación de los trastornos mentales. La *vertiente de la medicina* se fue haciendo cada vez más anatomofisiológica.

Para el siglo XVIII la *vertiente de la magia* tomó forma específica con la teoría del magnetismo animal, que llegó a su máximo nivel con Friedrich Mesmer (1734-1815), médico vienés, cuyo trabajo no fue reconocido como científico, pero que influyó en el desarrollo de la psicología. En esa época la ciencia creía que había eliminado la magia, y la semejanza entre los métodos de Mesmer y los de los magos provocó la oposición de los científicos. Las ideas de Mesmer giraron alrededor del efecto de los imanes sobre las personas y descubrió que podía inducirlas a la hipnosis. Después abandonó el uso de metales magnéticos y sostuvo su teoría del magnetismo animal, fuerza que suponía existente en el hombre (Boring, 1979; Brennan, 1999). (Véase el cuadro 2.1, inciso 2, p. 46).

La trascendencia de las eras del Renacimiento y del posrenacimiento radica en que se efectuaron contribuciones importantes al desarrollo de la psicología, como la tradición científica que destacó cierta metodología, la cual implicaba la observación cuidadosa y la cuantificación de los fenómenos. La tradición filosófica, por su parte, estableció el escenario para la psicología como una disciplina independiente, con la afirmación de

que la mente está separada del cuerpo y bajo el dominio de sus propias reglas y principios (Hothersall, 1997).

La modernidad se inició con una abierta contraposición en las formas básicas de entender la investigación del ser humano: con la *fisiología*, como el estudio científico de la vida física o corporal —vegetativa y sensitiva (externa e interna)—, y la *filosofía*, como la reflexión subjetiva —racional o empírica— sobre el espíritu, alma o mente. El campo de estudio era tan radicalmente diferente que el respeto hacia tal división, por parte de los filósofos y los fisiólogos, no llegó a generar sobresaltos de importancia sino hasta principios del siglo XIX (Tortosa, 1998).

Hacia una psicología independiente

La historia de la psicología muestra que a lo largo del tiempo los fenómenos psicológicos llamaron la atención de diversos científicos; sin embargo, aún a principios del siglo XIX a la psicología se le consideraba dentro de la rama de la filosofía, dando lugar a la psicología filosófica. A la vez, el avance de la fisiología del sistema nervioso daba algunas soluciones a problemas de tipo psicológico. Simultáneamente, otras ciencias contribuían de manera accidental con la psicología, como la física, la biología, la astronomía, las matemáticas. La llamada *nueva psicología científica* del siglo XIX resultó de la fusión de la psicología de los filósofos y la psicología de los fisiólogos, más las aportaciones de la reflexología, la frenología, la hipnosis y la ecuación personal.

A mediados del siglo XIX se reconoció formalmente la identidad esencial de las dos psicologías y con ello nació la psicología fisiológica que significó un momento crucial en la historia de la psicología.

Boring (1979) señala que mientras los anatomofisiólogos trataban de descubrir el órgano de la mente, los filósofo-psicólogos se preocupaban por localizar el alma. No fue sino hasta el siglo XIX que tomó fuerza el punto de vista que consideraba al cerebro como el órgano de la mente. Por su parte, Chaplin y Krawiec (1978) afirman que al liberarse la filosofía del dogmatismo y al independizarse del método racionalista, reapareció el problema mente-cuerpo y surgió la tradición empírica-asociacionista. En el siglo XIX se creyó que el método más prometedor para conocer la mente era el empírico y si bien la filosofía había aportado lo suyo, se necesitaba de un enfoque experimental o de observación para el estudio de la mente. Brett (1963) apunta que en este siglo se agudizó el postulado de que sólo la conducta manifiesta se podía describir científicamente, así como la creencia de que no se hacía psicología científica a menos de que se utilizaran las matemáticas. Sin embargo, considera que los psicólogos trataron de realizar mediciones sin un conocimiento cualitativo de las relaciones funcionales que proporcionara la base necesaria para las técnicas de medición. También señala que la contribución al progreso de la psicología por aquellos que no se preocuparon por intentos prematuros de medición fue mucho mayor, que la de aquellos que estaban obsesionados por la necesidad de obtener datos cuantificables.

Como se observa, cada historiador conserva su propia percepción de los sucesos, ya que cada uno capta la situación histórica de la psicología de acuerdo con sus intereses, experiencias y forma particular de resonar afectiva e intelectualmente. De igual manera, la autora, consciente de ello, en su síntesis histórica trata de transmitir su propio punto

de vista sobre las tradiciones —vertientes— que influyeron en el nacimiento de la psicología actual, basándose en los datos que diversos historiadores plantean, tales como Brett (1963), Murphy (1960), Boring (1979), Heidbreder (1979), Müller (1974), Reuchlin (1959), Hothersall (1997), Tortosa (1998) y Brennan (1999).

De las diversas líneas de pensamiento que convergieron en la psicología a partir de la *vertiente filosófica*, hacia principios del siglo XIX, cabe mencionar, en primer término, la escuela asociacionista alemana representada por Johann Herbart (1776-1841), considerado como el padre de la pedagogía científica y quien, a pesar de negar la experimentación psicológica, tuvo gran influencia sobre la psicología posterior, al intentar aplicar las matemáticas al estudio de la vida psíquica. Herbart fue quien primero postuló que la psicología es una ciencia y como tal está apoyada en la experiencia, la metafísica y las matemáticas. Sacó a la psicología de la filosofía y de la fisiología, y le dio un estatus propio. Consideró que la psicología es empírica porque se basa en la experiencia, y privilegió el método de la observación libre, no experimental; afirmó que la psicología es metafísica por su origen filosófico; y es matemática, pero distinta de la física, ya que por medio de las fórmulas trabajó la psicología de los procesos mentales; y por último consideró que la psicología es mecánica, en cuanto trata con una dinámica y estática del alma. También Herbart planteó supuestos sobre lo que no es la psicología: arguyó que no es analítica porque la mente es unitaria y no pude ser dividida en partes; al no ser analítica tampoco es experimental ni descriptiva, porque su misión no es describir la mente sino descifrar sus leyes matemáticas. Señaló también que no es fisiológica, en tanto no se basa exclusivamente en fenómenos físicos. Por otra parte, Herbart desarrolló su noción de umbral o limen de conciencia, al señalar que las ideas ascienden y descienden en los planos de la conciencia y del inconsciente; destacó el proceso de la inhibición de las ideas, así como su concepción de la masa aperceptiva, que define como todas aquellas experiencias pasadas que se utilizan al percibir algo nuevo. Así, el trabajo de Herbart aspiraba a hacer de la psicología una ciencia exacta y empírica.

Posteriormente, Hermann Lotze (1817-1881) mostró ser un filósofo muy interesado por la nueva psicología fisiológica, aunque predominó su espíritu metafísico. Aportó su psicología médica o fisiológica del alma, así como su teoría del espacio, que postula que la mente es capaz de formar la noción del espacio y que, con base en ello, se arreglan los contenidos sensoriales.

En este periodo se encuentra un paralelo entre Gran Bretaña y Alemania. Esta última se vio dominada, durante el periodo comprendido entre la época de Kant y la mitad del siglo XIX, por dos enfoques filosóficos: el trascendentalismo con su afirmación de una realidad más allá de la experiencia, y la filosofía de la naturaleza, que intentó interpretar la naturaleza simbólica y espiritualmente. Las figuras que pretendieron sacudir estos sistemas fueron el ya mencionado Herbart en Alemania, así como James Mill (1773-1836) y John Mill (1806-1873) dentro del asociacionismo británico.

James Mill, discípulo de Hartley y estudioso de la teología y la filosofía, redujo la vida mental a partículas sensoriales elementales sin hacer la menor concesión a las funciones del alma; para él, el conocimiento comienza con la sensación, mientras que las percepciones o ideas son procesos derivados; concebía el proceso de la mecánica mental de la asociación como algo pasivo y dependiente por completo de la ley de contigüidad. Fundió el asociacionismo y el hedonismo, en tanto consideró que toda experiencia era reducible a componentes sensoriales bajo el principio del placer-dolor.

La reacción contra el asociacionismo extremo de James Mill se hizo manifiesta en los trabajos de su hijo, John Stuart Mill, que cambió la concepción de mecánica mental a una química mental; postuló que la mente era activa, no pasiva, y debido a su actividad era capaz de realizar nuevas síntesis, de tal forma que los elementos sensoriales se mezclaban formando un compuesto que era más que la suma de las partes constitutivas. De ahí su analogía con la química.

Por otra parte, la tradición escocesa, dentro de la *vertiente filosófica* que siguió a Stewart, fue Thomas Brown (1778-1820) en los comienzos del siglo XIX, y que la llevó también al asociacionismo. Lo importante de su sistema psicológico fue la introducción del principio de sugestión, para explicar la diferencia entre percepción y sensación. Destacó el concepto de sensación muscular, que sostenía que la resistencia sentida en el ejercicio muscular es la que produce la creencia en la realidad de los objetos externos.

La existencia independiente de la escuela escocesa tuvo su fin con la obra de sir William Hamilton (1788-1856). Sus ideas fueron asimiladas por el movimiento idealista, cuyo interés primordial era conservar los valores espirituales. Su contribución ideológica fue una teoría sobre la naturaleza de la memoria y la asociación, cuyo concepto central, la reintegración, sostenía que cada impresión tiende a hacer retornar a la conciencia toda la situación de la cual formó porte una vez.

Los filósofos franceses de este periodo no ejercieron gran influencia, pero cabe mencionar que entonces predominó la tendencia espiritualista de François Maine de Biran (1766-1824), quien postulaba la existencia de un Yo activo, definido en función de la conciencia real. Adjudicó cuatro niveles a la conciencia: afectivo, sensitivo, perceptivo y reflexivo. El renacimiento del fervor religioso impidió el desarrollo de la investigación científica y Biran pasó de la psicología introspectiva al misticismo, con lo que su obra decayó.

Brett (1963) considera que si bien en la Edad Media las tendencias místicas ayudaron a crear la psicología, en el siglo XIX esas tendencias ya no eran útiles y sirvieron solamente para confundir los resultados.

Hacia la segunda década del siglo XIX, los planteamientos de la psicología científica recibieron un fuerte impacto del filósofo y sociólogo francés Auguste Comte (1798-1857), considerado fundador del positivismo contemporáneo. La crítica kantiana había negado a la psicología (racional y empírica) el estatuto de verdadera ciencia, dadas las graves dificultades que, desde el punto de vista metodológico, afectaban la observación de sí mismo. El positivismo epistemológico de Comte no sólo sustentó esa crítica, sino que consideró que la psicología carecía de fundamentos, ya que argumentaba que la pretendida autoobservación directa del espíritu era una mera ilusión, es decir, que no podía haber una ciencia de la mente humana, porque ésta era capaz de estudiar todos los fenómenos, menos los propios. Para Comte el cambio final de la base metafísica al posi-



tivismo indica la madurez de la ciencia. Abogó por la observación objetiva que, no obstante, a la larga resultaría de utilidad para la psicología (Hothersall, 1997; Tortosa, 1998; Brennan, 1999).

La *vertiente de la magia* se había convertido en el mesmerismo y para mediados del siglo XIX el médico inglés John Elliotson (1791-1868) luchó a favor del reconocimiento de la terapia mesmérica y la utilizó en ciertos casos de enfermedades nerviosas y como agente anestésico. Por la misma época, el descubrimiento del éter y el cloroformo como anestésicos provocó el decaimiento del mesmerismo en esta línea. La semejanza entre las sesiones al estilo Mesmer y los fenómenos del espiritismo, aun cuando Elliotson rechazó este movimiento, causó una gran pérdida de reputación de la terapia mesmérica en el ambiente de los científicos.

Simultáneamente, James Braid (1795-1860), médico inglés, realizó también experimentos de mesmerismo, pero fundamentó su explicación en términos fisiológicos y no magnéticos. Describió el trance mesmérico como un sueño nervioso al que le aplicó el término de hipnotismo, con lo que comenzó a ser aceptado por los científicos; sus trabajos destacaron la importancia de la fijación sensorial y del factor sugestión. El siguiente paso lo dio en Francia A. Liébeault (1823-1904), al describir la sugestión como un proceso mediante el cual el paciente aceptaba ciertas ideas, en forma tal que se sentía conducido directamente hacia nuevas creencias, actitudes y manifestaciones de la conducta. Estas ideas fueron el punto central de la Escuela de Nancy que dirigió este médico. Mediante la sugestión verbal se llevó a cabo el estudio de los fenómenos hipnóticos.

Por otro lado, Jean M. Charcot (1825-1893), líder de la escuela de la Salpétriére, defendió el punto de vista fisiológico de la hipnosis y la consideró como una condición característica de la histeria, enfermedad del sistema nervioso. Charcot introdujo la hipnosis como método de estudio de la neurología clínica en la capital francesa. Sus objetivos estaban dirigidos a la investigación de fenómenos somatopsíquicos; el hipnotismo se concibió como una neurosis provocada y la reputación de Charcot permitió que el hipnotismo, hasta entonces rechazado como magnetismo por la ciencia ortodoxa, fuera relativamente aceptado.

Durante el periodo de Braid y Charcot, aun cuando se guiaron por el pensamiento fisiológico de la época, sus trabajos se adjudicaron al campo de la psicología de lo anormal, considerado aún como un tema no completamente científico y no del todo desvinculado de lo mágico (Murphy, 1960; Boring, 1979; Tortosa, 1998; Brennan, 1999), a pesar de que se desarrollaban en el campo de la medicina neurológica y la psiquiátrica.

La *vertiente de la medicina* y la evolución de las ciencias naturales durante el siglo XIX, tomó auge a través de las investigaciones biológicas y fisiológicas que, a la par de las especulaciones filosóficas, ponían los cimientos de la psicología.

En lo que se refiere al campo de la fisiología, se estaban logrando grandes progresos en el conocimiento del sistema nervioso. En sus intereses de investigación, los fisiólogos se aproximaban al campo de la psicología, que después habría de llamarse psicología experimental. Era el comienzo de un trabajo interdisciplinario —psicofisiología— dedicado a estudiar los mecanismos nerviosos subyacentes a los procesos mentales.

Durante la primera mitad del siglo XIX los desarrollos psicofisiológicos fundamentales fueron realizados por diversos investigadores que se abocaron al análisis detallado de la estructura del sistema nervioso. Sir Charles Bell (1774-1842), de la Gran Bretaña, sostuvo el principio de diferenciación de los nervios sensoriales y motores. Aunque ya lo

había mencionado Galeno, Bell especificó que las fibras sensoriales se agrupan en la raíz dorsal de cada nervio, y las motrices en la ventral; aportó el estudio de las vías de conducción aferentes y eferentes, así como la comprobación de que la variedad de funciones mentales podía basarse en elementos nerviosos funcionalmente distintos; con lo que fundó el principio de la separación funcional y anatómica de los nervios. François Magendie (1783-1855), en Francia, hizo el mismo descubrimiento independientemente de Bell. Johannes Müller (1801-1858), de origen alemán, propuso la división de las fibras sensoriales con base en el número de sentidos; postuló la existencia de cinco clases de fibras a las que caracterizó por poseer cinco diferentes energías específicas. En su doctrina, Müller señaló que sólo se tiene conciencia indirecta del mundo por estímulos procedentes del medio circundante, los cuales a la vez generan impulsos nerviosos en los órganos y nervios sensoriales. Sus opiniones condujeron a una psicología fisiológica, donde mente y cuerpo se relacionaron en forma aún más íntima que en los sistemas de Hobbes, Hartley y Cabanis. Müller analizó la diferencia entre los principios mental y vital para tratar de llegar a una comprensión filosófica de la fisiología.

Por otra parte, los escoceses Marshall Hall (1790-1857) y Pierre Fluorence (1794-1867) contribuyeron al estudio experimental de las funciones del cerebro y de los movimientos reflejos involuntarios e inconscientes; introdujeron el método de extirpación de partes del sistema nervioso para su observación. La contrapartida de estos descubrimientos estuvo representada por el movimiento de la frenología, en manos de Joseph Gall (1758-1828), anatomista alemán, que trató de demostrar que las diversas funciones mentales dependían, por separado, de ciertas regiones del cerebro que le eran propias y, que cuando se ejercitaba mucho una función, la región cerebral que le correspondía crecía junto con el cráneo.

A mediados del siglo XIX se introdujeron dos procedimientos para investigar el cerebro; el método clínico usado por Paul Broca (1824-1880), descubridor del centro del habla y del método de estimulación eléctrica, con el que G. Fritsch (1838-1927) y E. Hitzing (1838-1907) comprobaron que el cerebro es susceptible de reaccionar a la corriente eléctrica y concluyeron que los procesos motores se localizan en los lóbulos frontales.

Durante el periodo en que los fisiólogos investigaban la conducción nerviosa y la localización de las funciones cerebrales y los médicos investigaban la hipnosis como agente curativo y anestésico, en la década de 1820 los astrónomos realizaron un descubrimiento vinculado con la fisiología: que el tiempo de las reacciones humanas es variable, y que se requiere una ecuación personal para medir el tiempo que necesita un sujeto para hacer un movimiento al percibir una señal.

En Alemania, la fisiología realizó impresionantes avances relacionados con la presentación de la psicología como ciencia experimental. Destacaron los trabajos de Ernest Weber (1795-1878) sobre fisiología sensorial en conexión con el sentido del tacto y el sentido cinestésico; sus experimentos con el sentido térmico lo llevaron a formular la teoría de que la experiencia del calor y del frío no dependía directamente de la temperatura del objeto estimulante, sino del aumento o la disminución de la temperatura de la piel. Weber empleó, en forma sistemática, el concepto de umbral e investigó sobre las sensaciones musculares en relación con la discriminación de pesos de diferente magnitud y extendió su investigación de umbrales a la discriminación visual y auditiva. Sus notables experimentos sobre la medición de la sensibilidad forman lo que se conoce como la *ley de Weber*, llamada así por Gustav Fechner (1801-1887), quien realizó trabajos en la

misma línea. Fechner, mezcla de físico, matemático y filósofo, se destacó por su rigor científico en investigaciones que fueron la base de la psicología experimental. Se sintió atraído por la filosofía de la naturaleza con el deseo de encontrar un significado espiritual a los hechos de orden natural. Señalan los historiadores (Murphy, 1960; Boring 1979) que la psicofísica de Fechner fue un producto de su filosofía acerca de la mente y la materia puesta bajo un marco empírico y concreto. Así, al meditar sobre el nexo existente entre los procesos mentales y físicos, Fechner enunció una relación cuantitativa que consistía en convertir el incremento relativo de la energía corporal en una medida para establecer el aumento correspondiente, que se daba a la intensidad mental. La solución filosófica que dio al problema espiritual se plasmó en la hipótesis de que existe una identidad entre la mente y la materia. Desarrolló también los métodos de medición matemática, fundamentalmente en la investigación psicofísica actual: el método del error promedio, el de límites, el de estímulos constantes y el de comparaciones en parejas, todos ellos orientados al estudio de procesos sensoriales y perceptivos.

Por otra parte, con Hermann Helmholtz (1821-1894) el conocimiento de la psicología sensorial tuvo un avance notable con sus investigaciones sobre el tiempo de reacción, la audición y la vista. Con su metodología proveniente básicamente del área de la física, estudió con sujetos humanos la velocidad de transmisión de los impulsos nerviosos en su circuito completo, desde la estimulación de un órgano sensorial hasta la respuesta motriz. En el campo de la percepción visual apadrinó la teoría de la visión cromática, según la cual los receptores oculares de la retina guardan una correspondencia con áreas corticales específicas; argumentó que la percepción debe contener datos de experiencias pasadas que no están representadas en forma inmediata en el estímulo, fenómeno al que llamó *inferencia inconsciente*. En el campo de la acústica investigó la percepción de notas individuales y combinaciones de las mismas, así como la naturaleza de la armonía y la discordancia.

De los pensadores que florecieron en la segunda mitad del siglo XIX hubo uno sobresaliente: Wilhelm Wundt (1832-1920). Diversos historiadores de la psicología lo consideran el primer psicólogo propiamente dicho (Murphy, 1960; Brett, 1963; Boring, 1979; Hothersall, 1997; Tortosa, 1998; Brennan, 1999), dada su calidad de fundador de la psicología experimental como ciencia independiente y como disciplina académica formal, que florecería en Alemania como la psicología estructural o de contenido.

En 1867 Wundt impartió por primera vez la asignatura de psicología fisiológica y en 1879 fundó, en Leipzig, el primer laboratorio formal de psicología en el mundo, cuya misión era demostrar, prácticamente, que podía existir una psicología experimental. Esta cátedra desempeñó un papel definitivo en la formación de investigadores, por lo que se le consideró el primer colegio de psicología del mundo.

Cabe señalar que gran parte de la psicología de mediados del siglo XIX se había incorporado a la fisiología experimental, según los trabajos de Weber y Fechner. Por otra parte, la afirmación de que la psicología debía estar basada directamente en la experiencia no era original de Wundt, dado que Locke, Condillac y Herbart, ya habían introducido ese postulado. En esta época también se desarrolló la perspectiva evolucionista —a la cual se hará mención más adelante—, con el método genético, que destacaba no sólo los procesos cognoscitivos, sino también los efectivos y volitivos. Estas variadas corrientes de pensamiento se sintetizaron en la obra de Wundt, inicialmente médico, que se dedicó al estudió de la fisiología, la física y la química, para después pasar a la psicología

experimental; al mismo tiempo su trabajo se impregnaba de un espíritu filosófico. Wundt creía que la psicología debía ser fisiológica y la filosofía debía ser psicológica, por lo que llevó a la psicología al área de la filosofía, desde el campo de la fisiología. Sus investigaciones de la psicología mediante métodos fisiológicos quedaron sistematizados en su libro *Psicología fisiológica*, publicado en 1873-1874.

Wundt consideraba que el objeto de la psicología lo constituían las experiencias inmediatas del individuo y que éstas se podían estudiar mediante la introspección, para luego realizar una observación objetiva y analítica de los procesos conscientes. Habló de las sensaciones como formas elementales de la experiencia, de los signos cognoscitivos en su teoría de la percepción, y de los sentimientos como las cualidades de la experiencia que no provienen de ningún órgano de los sentidos. En su teoría tridimensional del sentimiento, Wundt afirmaba que los sentimientos varían en las dimensiones de agrado-desagrado, tensión-relajación y excitación-calma. Sostenía que la psicología tenía que ver con el estudio del sentimiento interno en la medida en que fuera consciente subjetivamente; y con la percepción externa, en la medida en que se refiriera a los objetos. Consideró que las sensaciones llevan consigo cualidades sentimentales. A los sentimientos que siguen ciertos lineamientos regulares los llamó emociones y éstas desembocan en actos de voluntad. Wundt planteó el problema de la psicología como el análisis del proceso mental en elementos y del concepto de mente como un contenido activo, real y no sustancial, en tanto es un proceso cambiante y no un objeto.

Wundt sostenía que el poder integrador del organismo se desprende del concepto de la apercepción, antes tratado por Leibnitz, Kant y Herbart, y lo empleó para describir el proceso mediante el cual el individuo sitúa los elementos de la experiencia dentro de una clara conciencia introspectiva. El proceso a través del que se relacionan los diversos elementos en una unidad lo designó como el principio de síntesis creadora.

El análisis de la asociación verbal fue otro campo de experimentación de Wundt; señaló que la asociación es pasiva, la apercepción es activa y el sentimiento es la huella de la reacción de la apercepción sobre el contenido sensorial.

Como se mencionó al hacer referencia a la vertiente de las ciencias naturales durante el siglo XIX, además de las investigaciones en la rama fisiológica, la biología también tuvo su auge con las teorías evolucionistas que contribuyeron al surgimiento de la psicología.

Entre los antecedentes de esta influencia, cabe mencionar que de la corriente asociacionista de los británicos James Mill y John Stuart Mill, surgió Alexander Bain (1818-1903), filósofo cuyo enfoque se ubica dentro del asociacionismo basado en comprobaciones fisiológicas y en función del postulado sobre las tendencias innatas de reacción, es decir, que el sistema nervioso era capaz de tener una acción espontánea e instintiva. En 1876 fundó la primera revista de temas psicológicos.

Después de Bain, el asociacionismo británico tomaría un cariz evolucionista con Herbert Spencer (1820-1903), ingeniero y filósofo, que consideró a la psicología como una ciencia natural ubicada en el pasaje de la biología a la sociología. Brett (1963) señala que como uno de los resultados de la obra de Spencer creció la tendencia a separar la psicología objetiva de la subjetiva. Para la segundo mitad del siglo XIX fisiología y psicología comenzaron a interferirse; así, hubo quienes consideraron que la fisiología era la verdadera ciencia de la mente; otros, que la psicología era una ciencia por sí misma y que la psicofisiología era una ciencia imprecisa.

Entre las ideas acerca del cuerpo y la mente parecía latente una ciencia de la conducta. La psicología, señalaba Spencer, presupone la biología porque los fenómenos de la vida consciente constituyen una rama de la vida en general, hecho que concede a la *ciencia mental* un lugar dentro de las ciencias naturales. Con su doctrina evolucionista buscó mostrar que la ley de la frecuencia asociativa opera filogenéticamente, es decir, conlleva una tendencia hereditaria que se vuelve acumulativa en generaciones sucesivas; asimismo, hizo hincapié en la naturaleza adaptativa de los procesos mentales.

Los pensadores de la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del XIX dieron realce a los conceptos evolucionistas, al confrontar el problema del origen de las especies, que durante siglos se había solucionado a través de la creencia del relato bíblico sobre la creación de la vida animal y su preservación en el arca de Noé; sin embargo, la exploración geográfica de esa época planteó nuevos cuestionamientos. Murphy (1960) y Boring (1979) señalan que el primer pensador que destacó en la historia de la evolución fue el naturalista francés Jean B. Lamarck (1744-1829), quien a principios del siglo XIX publicó su teoría de que las formas animales podían modificarse a través del esfuerzo del animal para adaptarse mejor al ambiente, e hizo hincapié en la idea de que las modificaciones adquiridas las hereda la progenie. Sin embargo, el inglés Charles Darwin (1809-1882) enunció la teoría mejor fundamentada sobre el origen evolutivo de las especies y produjo un gran efecto en el medio científico de la época. Darwin planteó la idea de que la naturaleza ejerce una selección natural con base en la supremacía de los animales más aptos para sobrevivir en el ambiente. Dicha selección natural determina la producción gradual de nuevas especies. Asumió que las variaciones que pueden heredarse ocurren espontáneamente o por azar, y no debido al esfuerzo adaptativo del organismo como pensó Lamarck. En 1859 Darwin publicó *El origen de las especies*, cuya mayor significancia fue demostrar la realidad de la transmutación de las especies y desafiar los relatos bíblicos con la sugerencia de que el hombre había heredado su cuerpo y su mente de antecesores animales, lo cual provocó un fuerte impacto en el desarrollo posterior de la psicología (véase el cuadro 2.1, inciso 3, p. 47).

La psicología en la búsqueda de su identidad

La evolución de las ciencias es un ejemplo del proceso histórico de actividades primitivas que toman paulatinamente un carácter especializado y diferenciado. La psicología llegó primero y los psicólogos después, señala Boring (1979). Como ya se mencionó, los hombres que buscaban definir el objeto de estudio de la psicología como ciencia eran filósofos, fisiólogos, biólogos, médicos, físicos, cosmólogos y matemáticos, entre otros.

Bajo la influencia de hombres como Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt y Darwin la psicología empezó a adquirir una identidad propia. Pero aún quedaba mucho comino por recorrer.

A finales del siglo XIX (las últimas tres décadas) y principios del XX, hasta 1940 aproximadamente, se desarrollaron importantes contribuciones para el establecimiento de la psicología en diversas partes del mundo.

En la *vertiente filosófica* de este periodo predominó un espíritu de cuestionamiento y redefinición sobre si la psicología había de ser realista o idealista, si era una rama de la fisiología o una parte de la metafísica, si se tenía que utilizar el término alma para expli-

car los fenómenos psíquicos, si los fenómenos poseían una realidad, etc. Los filósofos consideraban que si bien la fisiología era importante para explicar la vida del alma, se trataba en esa época que no absorbiera todo el campo de la psicología. Así, el análisis conceptual de la voluntad y de la actividad, en combinación con la idea de la unidad de la conciencia (Brett, 1963), tomó impulso y la doctrina de la asociación se corrigió al destacar el concepto de la apercepción.

En Alemania, la *vertiente filosófica* con Edward von Hartmann (1842-1906) trató de demostrar cuánto había perdido la psicología al no utilizar la doctrina del inconsciente, al que describió como el principio activo y fundamental del universo. Von Hartmann postuló que el ser humano tiene tres clases de realidad inconsciente: los procesos fisiológicos basados en la doctrina de la acción refleja, los procesos psíquicos que no entran en el foco de la conciencia y el inconsciente absoluto. Aportó la idea de que la conciencia no actúa realmente, sino que sirve para reconocer y apropiarse de las acciones de una fuerza inconsciente.

Franz Brentano (1838-1917), clérigo y filósofo alemán, al igual que Von Hartman, trató de mantener la tradición aristotélica dentro del contexto de la nueva psicología, a favor de la experiencia y en contra del dogma. Señaló que la fuente de toda experiencia psicológica es la percepción interna, y que a través de ella se sabe qué es una idea, un juicio, un deseo, un sentimiento o una volición. Distinguió entre percepción interna y observación interna, basándose en el argumento de que el ser humano puede percibir objetos externos y luego observarlos, pero no puede observar la experiencia de percepciones internas. No estaba de acuerdo en que la psicología científica fuera psicología fisiológica, aunque respetaba las investigaciones experimentales. Consideró que los errores en psicología nacen de la confusión entre percepción y observación, y afirmó que sólo se conocen fenómenos, pero en el caso del alma los fenómenos son los actos. De aquí que para Brentano no existiera diferencia entre los términos alma y fenómenos psíquicos, por lo que definió a la psicología como la ciencia de los fenómenos psíquicos o como la ciencia del alma (Brett, 1963).

El año 1874 resulta importante para la psicología porque registra la formulación concreta de la *vertiente filosófica* con el empirismo de Brentano y la *vertiente fisiológica* con el experimentalismo de Wundt, que intentaron darle forma a la nueva psicología como ciencia. Brentano organizó su sistema alrededor del acto psíquico y Wundt al rededor de contenidos sensoriales (Boring, 1979; Brennan, 1999). Brentano definió los fenómenos psíquicos como actos a partir de su referencia y no a una objetividad inmanente, lo que implicaba que el fenómeno psíquico poseyera un contenido, es decir, se refiriera a un objeto. Así, su conceptualización del acto implicó un objeto que se refiere a un contenido. Dividió los actos en tres clases fundamentales: de ideación (sensaciones, imaginación), de juicio (reconocimiento, rechazo, percepción, recuerdo) y los fenómenos psíquicos del amor y el odio (sentir, desear, resolver, intentar, querer). Distinguió entre el contenido de una experiencia y el acto de experimentarlo, es decir, el proceso que torna consciente al individuo de sus experiencias; sostuvo que la línea demarcatoria debía trazarse entre la experiencia como estructura y la experiencia como modo de actuar.

Carl Stumpf (1848-1936), alemán, discípulo de Brentano, llegó al campo de la psicología gracias a su interés por la música y la filosofía. Trató de introducirse al terreno de la fisiología de Weber y Fechner, para darle un método científico a sus propias ideas sobre la psicología del tono musical y de la percepción espacial. No obstante que su traba-

jo fue importante para la psicología experimental, Stumpf fue ante todo un filósofo que formuló un sistema sobre la psicología del acto. Distinguió los fenómenos como datos sensoriales que constituyen el objeto de estudio de la fenomenología, y las funciones psíquicas de la percepción, la volición, la concepción y el deseo como el objeto de estudio de la psicología, para la que la fenomenología es una ciencia propedéutica.

La tradición filosófica con Brentano y Stumpf originó la llamada psicología del acto, también conocida como escuela austriaca, que posteriormente influyó en la doctrina de las cualidades de la forma, de la que a la vez surgió la moderna psicología de la *gestalt*. Es un hecho histórico que el concepto de acto es el más antiguo y el más ligado a la filosofía, por su aproximación al estudio de la mente humana en forma empírica, no experimental.

Después del asociacionismo de Bain, en la Gran Bretaña, la tradición filosófica en la psicología la continuaron James Ward (1843-1925) y Georges Stout (1860-1944), quienes realizaron nuevas síntesis. Ward abrió un nuevo camino: la idea de que la vida y el desarrollo o crecimiento pertenecen a la mente, tan realmente como pertenecen al cuerpo. Se le considera en cierta medida como un psicólogo del acto, por su elaboración de un sistema que enfocaba el estudio de la psicología desde el punto de vista de la relación entre el sujeto activo y el objeto. Señaló que la cognición, el sentimiento y la conación, son características que deben adjudicarse a un sujeto o Yo, y que éste a la vez debe ser equivalente del estado total de la conciencia y del autoconocimiento: el sujeto es el que conoce, el que siente y el que hace en su propia unidad viviente.

Ward mantuvo en su posición filosófica la idea de una psicología independiente que no fuera fisiológica. Stout también destacó el enfoque filosófico, al afirmar que la psicología se ocupa de los procesos psíquicos que en sí mismos son subjetivos y que poseen objetos mentales como las sensaciones. Explicaba que el pensamiento es la manera en que el hombre satisface sus necesidades; por lo tanto, el pensamiento es un tipo de adaptación por el cual el organismo mantiene sus relaciones con el medio ambiente; describía la conación por su relación con el deseo de satisfacción. Ésta es la descripción que Stout daba de la vida mental.

A finales del siglo XIX y principios del XX, la *vertiente de la medicina* y las ciencias naturales ramificaron sus aportaciones a la nueva psicología provenientes de la fisiología, la biología, la psiquiatría y la neurología.

Dentro del campo de la fisiología cabe mencionar en primer lugar a Ewald Hering (1834-1918), médico alemán que contribuyó al establecimiento de una psicología fisiológica, a raíz de sus trabajos relacionados con el sentido térmico y con la óptica. Amplió los conceptos de Weber, de quien fue discípulo, y señaló que no eran el aumento o la disminución de la temperatura cutánea el responsable de las sensaciones térmicas como decía Weber, sino que la temperatura relativa de la piel era la que determinaba la aparición de las sensaciones de calor y frío. La fama de Hering se debió principalmente a su teoría de la percepción cromática que opuso a la de Helmholtz; introdujo métodos experimentales más refinados para el estudio de los fenómenos visuales como el contraste, la postimagen y la ceguera cromática en la periferia de la retina. Hering también es conocido por la invención de aparatos de laboratorio para demostrar sus hipótesis en el campo de la fisiología sensorial, es decir, de la psicología del contenido.

En los comienzos del siglo XX, como ya se mencionó, la psicología alemana se dividió en la psicología del acto, representada por la tradición filosófica; y la psicología del

contenido, representada por la tradición de los fisiólogos. La llamada psicología del contenido era considerada como introspectiva porque el tema de estudio era la conciencia; sensacionista porque a través de la sensación se puede conocer la naturaleza de la conciencia; elementalista porque conceptualizó a las sensaciones, las imágenes y los sentimientos como elementos de la química mental; y asociacionista porque consideró la asociación como el principio del funcionamiento mental de la percepción. Después de Wundt, los líderes de la psicología del contenido fueron el recién mencionado Hering, Ebbinghaus, Müller, Külpe y Titchener (Murphy, 1960; Boring, 1979; Hothersall, 1997; Tortosa, 1998; Brennan, 1999).

Hermann Ebbinghaus (1850-1909) se inició como filósofo y posteriormente se introdujo al campo de la psicología experimental, a través del método expuesto por Fechner para la medición de la memoria; sometió tanto el aprendizaje como el olvido a un tratamiento cuantitativo; consideró la frecuencia de repetición como condición esencial de la asociación, y mostró cómo las repeticiones podían usarse como medida de la memoria. Aportó también una teoría sobre la visión del color y un método para probar la capacidad mental de los niños, que posteriormente se utilizó para la elaboración de pruebas de inteligencia y aptitud académica. Por todo lo anterior, se le considera como el pionero en el área de la medición de los procesos mentales superiores.

George E. Müller (1850-1934) también se interesó primero en la filosofía y después dirigió su atención a la psicofísica de la visión y la memoria. Trabajó en su laboratorio la psicofísica que heredó de Fechner, los problemas de la visión de Hering y de la memoria de Ebbinghaus. Entre sus aportaciones destaca el método para presentar de modo uniforme sílabas sin sentido que se deben memorizar. Sin embargo, su mayor aportación fue descubrir —en uno de los primeros estudios experimentales sobre la actitud— que la forma en que aprende el individuo depende de su actitud frente al material que intenta memorizar, lo que hizo del proceso de memorización algo más que el establecimiento, pasivo o receptivo, de una asociación por contigüidad.

Oswald Külpe (1862-1915), filósofo, historiador y discípulo de Wundt en Leipzig, asumió el liderazgo del laboratorio experimental de Wurzburgo y trabajó en sus inicios la psicofísica y la psicología del contenido. Definió la psicología como la ciencia de los hechos de la experiencia y recalcó su concepto sobre la dependencia de los hechos en relación con los individuos que la experimentan. Estudió la percepción de acuerdo con las formas de combinación espacial y temporal, así como la atención, la voluntad y la autoconciencia. En la segunda fase de sus trabajos profundizó en la psicología del pensamiento; en esta época también se interesó por la filosofía, y la psicología del acto de Brentano, por lo que se dedicó a elaborar métodos para una introspección experimental sistemática que le permitiese investigar el proceso mental del pensamiento. El trabajo de Külpe culminó en una psicología bipartita, en cuya fenomenología había lugar para el análisis de contenidos tangibles y de actos intangibles, a los que prefería designar con el término de funciones. Para él la psicología era filosofía e incluyó el experimentalismo como un método de conocimiento.

Edward Titchener (1867-1927), de origen inglés y alumno de Wundt, representó la tradición psicológica alemana en Estados Unidos; recibió sus primeros estudios filosóficos del empirismo británico y después se dedicó a la psicología fisiológica. Sus intereses se centraban en la mente humana adulta, normal y con postulados generalizables; afirmaba que la conciencia sensorial era el objeto de estudio de la psicología, y que ésta

como ciencia, debía ocuparse de las leyes generales de la mente. En su punto de vista sobre la estructura mental apoyó la naturaleza imaginativa y sensorial de los procesos del pensamiento; separó los estados mentales en sensaciones, imágenes y sentimientos; hizo a un lado el concepto de apercepción y utilizó el de atención para explicar el proceso por el que las sensaciones o imágenes cobran mayor claridad; intentó explicar los contenidos conscientes del pensamiento con base en su teoría conceptual del significado, al que definió como el contexto dentro del cual aparece una estructura mental. Centró su trabajo psicológico en el estudio de la experiencia humana conceptuándola como dependiente del individuo que la posee, es decir, de la experiencia consciente que sólo es observable con la técnica especial de la introspección. Admitió que la introspección como método tiene resabios de subjetividad, pero fundamentó su objetividad en el adiestramiento y en la actitud del observador. Resumió el método científico a la observación, al considerar que la única manera de trabajar en la ciencia es observando los fenómenos.

Se le reconoce como el más destacado representante de la escuela estructuralista, movimiento que influyó, en la época de 1900-1930, a aquellos que trabajaron una psicología en función de las formas primarias de experiencia y de las interrelaciones de la experiencia sensorial, en contraposición con aquellos que enfatizaban una psicología del ajuste y la adaptación del organismo al medio ambiente, movimiento conocido con nombre de funcionalismo, producto de psicólogos estadounidenses.

En Alemania y Estados Unidos fue notable la influencia fisiológica determinando el desarrollo de una psicología filosófica a una psicología experimental. Sin embargo, el iniciador de la psicología en Estados Unidos, William James (1842-1910), médico, siguió el curso inverso, es decir, de la fisiología, la anatomía y la biología a la filosofía. Introdujo el experimentalismo alemán imponiéndole el sello norteamericano al enfatizar el significado funcional de la mente. Logró establecer un pequeño laboratorio en Harvard por la misma época (1875) en que Wundt iniciaba sus demostraciones experimentales a su llegada a Leipzig. Los historiadores de la psicología (Murphy, 1960; Brett, 1963; Boring, 1979; Brennan, 1999) señalan que la obra de James no supone una división tajante entre la fisiología, la filosofía y la psicología, sino que se dejó influir tanto por los trabajos de los fisiólogos alemanes como por el evolucionismo inglés de Darwin y las investigaciones psiquiátricas de los franceses. Sostuvo que el análisis era el método científico; mas consideró que la descripción analítica de la mente no debía implicar la sola reunión de sus elementos; su punto central respecto de la conciencia plantea, al contrario de los estructuralistas, un proceso o flujo continuo que llamó corriente del pensamiento. Las características esenciales de la conciencia, decía James, son cuatro: la conciencia es personal, en tanto que los pensamientos pertenecen a alguien; la conciencia cambia constantemente, ya que ningún estado que ocurrió antes podrá volver a ser idéntico a lo que antes fue; la conciencia es continua, dado que un sujeto sigue siendo el mismo aunque se presenten interrupciones de tiempo como en los estados de vigilia y sueño; por último, la conciencia es selectiva, y escoge estímulos que le son relevantes usando la atención.

James inició la que posteriormente se llamaría escuela funcionalista, basada en la concepción de la función biológica que se deriva de Darwin; consideró que la mente tiene un uso, es decir, que funciona para adaptar al hombre al medio exterior. Señaló que el uso principal de la mente para el organismo es el conocimiento acerca del mundo exterior. La teoría más célebre y de mayor influencia de todas las de James fue la relacionada con las emociones. Afirmó que la emoción es el producto de la reverberación de

cambios fisiológicos operados en el cuerpo: es la percepción de las experiencias provocadas por respuestas corporales, en especial de las vísceras y los músculos.

Esta idea tuvo un gran impacto no sólo porque invertía el orden tradicional en que se afirmaba tenía lugar la emoción, sino porque lo reducía a un problema esencialmente fisiológico. Otras aportaciones de James fueron sus estudios sobre la voluntad, la memoria, los instintos, la psicología de la religión y la parapsicología.

A Stanley Hall (1844-1924), alumno de James, se le considera el pionero de la psicología de laboratorio y de la psicología educativa en Estados Unidos. Estudioso de la teología y la filosofía, viajó a Alemania, donde se interesó por la fisiología de Wundt y, posteriormente, también asimiló la doctrina de la evolución; a su cuerpo de conocimientos los llamó psicología genética. Se preocupó por el problema del movimiento y afirmó que los músculos son el órgano de la voluntad. En su laboratorio investigó las sensaciones motoras, la asimetría bilateral, y la sensibilidad rítmica y dermática. También se interesó por el crecimiento, la imaginación y el juego que le condujeron a la psicología infantil. Abrió su campo de interés a la doctrina psicoanalítica que empezaba a florecer en Europa (de la que se hablará posteriormente), que le llevó a estudiar la psicología del sexo.

Otro pionero de la psicología estadounidense fue George T. Ladd (1842-1921), ministro protestante. Se inició como profesor de psicología y moral; posteriormente, al interesarse en la relación entre el sistema nervioso y los fenómenos mentales, inició el estudio de la psicología fisiológica. Su trabajo se basó en la concepción funcionalista de la mente, que consideraba a la conciencia como la actividad del Yo para adaptarse a su ambiente.



Edward Scripture (1864-1945) le siguió en sus trabajos de laboratorio profundizando el enfoque cuantitativo de los problemas de la mente. Otro pionero, James Baldwin (1861-1934), filósofo atraído por la experimentación, fundó otro laboratorio pero se dedicó más a la teoría que a la práctica. Consideró que la psicología debía estudiar la naturaleza humana y por ende las diferencias individuales.

Uno de los iniciadores de la psicología norteamericana, y que llegó a convertirse en su representante más importante en la tercera década del siglo XX, fue James Cattell (1860-1944), quien, luego de haber colaborado con Wundt como asistente, regresó a América influido por el concepto evolucionista; por ello en su obra destacó la importancia de las diferencias individuales. Fue el inventor test mental, que se volvió su principal método de estudio. Su investigación

sobre el tiempo de reacción, donde utilizó el método estadístico, fue la más extensa de las muchas contribuciones de Cattell.

Sus estudios lo llevaron a la medición de la velocidad de los procesos perceptuales y al uso de métodos para clasificar los procesos de asociación controlada y libre. Realizó investigaciones sobre la atención, la exactitud de los juicios y sobre el método psicofísico; en él se postulaba que la respuesta orgánica a un estímulo debe variar según la raíz cuadrada de la intensidad del estímulo. Todos sus estudios tuvieron como problema central las diferencias individuales, que le condujeron a la elaboración de test mentales para medir las capacidades humanas desde el punto de vista funcional.

El funcionalismo se convirtió en un movimiento formal y tuvo su centro en la Universidad de Chicago, bajo la influencia de John Dewey (1859-1952), James Angell (1869-1949) y Harvey Carr (1873-1954).

Dewey, filósofo, sostenía que cualquier exposición depende de los postulados filosóficos implícitos en ella y que es mejor reconocerlos que pretender negar su existencia. Estaba a favor de la experimentación y de los conceptos evolucionistas de la supervivencia del más apto, en cuanto que el sentido de la funcionalidad práctica es básico para el progreso. Sostuvo que los reflejos no se pueden reducir a sus elementos sensitivos y motores sino que se deben interpretar en términos de su valor adaptativo.

Angell, por su porte, investigó sobre el problema de tiempo de reacción; demostró que existen dos tipos de reacciones (sensoriales y musculares), y dos clases de reactores (sensoriales y motores). Aun cuando no había mucha diferencia entre los experimentos de los funcionalistas y de los estructuralistas, se diferenciaban en el motivo y la forma de interpretar los resultados. Angell definió la psicología funcional como la psicología de las operaciones mentales, en contraste con la psicología de los elementos mentales; destacó el porqué y no solamente el qué, y el cómo de la posición estructuralista, y afirmó que la psicología funcional implicaba la psicofísica, es decir, la relación mente-cuerpo.

Carr, sucesor de Angell en Chicago, definió la psicología como el estudio de la actividad mental, de la conducta orgánica y de los actos adaptativos, caracterizando a éstos últimos como el resultado de condiciones motivantes que surgen en el individuo; así, introdujo en la psicología funcional los factores motivacionales en adición a los factores estimulantes y de respuesta.

En 1950, en su *Historia de la psicología experimental* (p. 581), Boring señalaba que el papel de la motivación, tanto en la percepción como en la acción, se hacía cada vez más importante conforme avanzaba el siglo XX. Desde su punto de vista, la psicología moderna se interesa por el estudio de las reacciones de los organismos, en especial de los humanos, y estudia el funcionamiento de las estructuras por medio de la neurofisiología y la neuroanatomía.

Años antes, en 1933, Edna Heidbreder en su libro *Psicologías del siglo XX* (1979, p. 174), al referirse al movimiento funcionalista considera que sus métodos son parte integrante del patrimonio común de la psicología, mas dejó de existir como un escuela determinada, pues implícitamente se consideraba al hombre como un organismo biológico que se adapta a su ambiente.

En el campo de la fisiología nerviosa, la escuela rusa dio otro movimiento en favor de la psicología objetiva, representada por I. Sechenov (1829-1905), I. Pavlov (1849-1936) que recibió el Premio Nobel por su descubrimiento de los nervios secretores del páncreas y, por último, Bechterev (1857-1927). El primero de ellos realizó investigaciones sobre los

reflejos espinales y su inhibición por la acción de la corteza cerebral. Afirmaba que todo el pensamiento y la inteligencia dependen de la estimulación para existir y explicó los actos conscientes o inconscientes como reflejos.

I. P. Pavlov, fisiólogo, desarrolló el método del reflejo condicionado. Descubrió que era posible hacer reaccionar a los animales sujetos de experimentación ante diversos estímulos que les aplicaba antes de darles su alimento. Así desarrolló una técnica para determinar con precisión la reacción de salivación del animal cuando anticipaba la comida. La naturaleza del condicionamiento clásico se enunció cuando *un segundo estímulo que ocurre al tiempo o inmediatamente antes de un estímulo incondicionado después de varias repeticiones lleva a producir por sí solo el movimiento reflejo* (Boring, 1979, p. 659).

Su obra abrió otras posibilidades para explicar la conducta en función de fenómenos fisiológicos objetivos y fueron usados para respaldar el movimiento que Watson impulsara en Estados Unidos con el nombre de *conductismo*.

Bechterev, psiquiatra y fisiólogo, acuñó el término reflexología, al tratar los reflejos en el aprendizaje humano con base en condicionamientos; abarcó experimentos sobre la interacción en el grupo social, a los que llamó, reflexología colectiva.

A finales del siglo XIX y principios del XX, retomando la *vertiente de la medicina* y de las ciencias naturales influidas por la biología a través del evolucionismo de Darwin, cabe mencionar a los seguidores británicos de dicha vertiente, en tanto que ésta dio origen a la psicología animal y a la psicología de las diferencias individuales.

George Romanes (1848-1894) fue quien llevó a cabo el desarrollo científico en el campo de la psicología animal y trabajó sobre la inteligencia animal. Lloyd Morgan (1852-1936) investigó la memoria asociativa en los animales inferiores.

Aun cuando estos dos científicos ingleses fueron los fundadores de este movimiento, la psicología animal tomó forma a raíz de los trabajos realizados en Estados Unidos por Robert Woodworth (1869-1962) y Edward Thorndike (1874-1949). Éste realizó investigaciones con gatos y encontró que aprendían por ensayo y error, así como por éxitos accidentales, técnica que aplicó, posteriormente, a niños y adolescentes. Junto con Woodworth trabajó en su concepto sobre la interferencia del aprendizaje. Por su parte, Woodworth se dedicó a la investigación fisiológica desde el marco funcional y terminó en el campo de la motivación.

La psicología animal en este periodo culminó con los trabajos de John Watson (1878-1958) sobre la maduración neurológica y psicológica de las ratas, con base en el estudio de la sensación somestésica. Su espíritu investigador se mantuvo distante de toda preocupación por la conciencia y se vio impulsado a explorar más sobre la naturaleza del proceso del aprendizaje como un problema de la modificación de la conducta. Según su punto de vista había que estudiar las modificaciones de la conducta en función de las situaciones de estímulo y respuesta. Se opuso terminantemente a que el objetivo de la psicología científica fuese el análisis de la conciencia por medio de la introspección, pues pensaba que conceptos como mente, conciencia e imagen pertenecían al campo de la filosofía mental; apoyó asimismo la psicología objetiva y experimental, y la definió como la ciencia del comportamiento. Así, en 1913 Watson inició el movimiento del conductismo, que se abordará en el capítulo siguiente, donde se analizan las corrientes contemporáneas en psicología.

En el área de la psicología diferencial, Francis Galton (1822-1911) tomó de Darwin la noción de la herencia mental. Escribió sobre el genio hereditario con la finalidad de

demostrar que hombres inteligentes tienen hijos inteligentes. Se propuso comparar las diversas razas humanas de acuerdo con su constitución hereditaria y así demostrar que habían evolucionado debido a su adaptación particular al ambiente. Abrió el camino a la psicología experimental y al uso de las estadísticas, al interesarse por la medición de las facultades mentales, que fue el comienzo de los test mentales. Se dedicó a la psicología individual de las diferencias en las capacidades humanas. Galton fue el primero en desarrollar el método estadístico de correlación y fueron Karl Pearson (1857-1936) y Charles Spearman (1863-1945) quienes le dieron la base matemática actual.

En la línea de los test mentales, los trabajos de Cattell en Estados Unidos y de Alfred Binet (1857-1911) en Francia, se derivaron de los estudios de Galton. Binet estudió y midió los procesos mentales superiores; en 1905 elaboró la primera escala de inteligencia para niños y apuntaló la relación existente entre la edad cronológica y la mental, para obtener el cociente intelectual, término acuñado por Terman, en 1916, al revisar la escala de Binet.

La *vertiente de la medicina* que, a finales del siglo XIX, había tomado bajo su dominio la investigación de la sugestión y el hipnotismo con Charcot, en Francia, se continuaría, a principios del XX, en los terrenos de la clínica, la psicopatología, la psiquiatría y la neurología por Théodule Ribot (1839-1916), que curiosamente no era médico sino filósofo. Afirmaba que la psicología tenía que separarse de la metafísica, aunque no por ello se le debería confundir con la fisiología; es decir, consideró que la psicología debía dedicarse a la observación científica de los hechos, más que a las observaciones interiores, y abarcar todos los fenómenos de la mente en todos los animales, considerándolos no sólo en su forma adulta sino en las fases sucesivas de su desarrollo. Prefiguró los dominios de la psicología animal, genética y patológica, e hizo de la fisiología cerebral y de las enfermedades cerebrales la base de la personalidad y sus desórdenes. Estableció la primacía de la vida afectiva, en la que las tendencias parcialmente inconscientes desempeñan el papel fundamental. Le dio suma importancia a los conocimientos médicos, los que adquirió a través de libros, y a sus discípulos les exigía la doble formación filosófica y médica. Su interés era obtener, por medio de la observación de los fenómenos patológicos, una psicología empírica que fuera equivalente a la experimental.

Hyppolyte Bernheim (1837-1919), médico que siguió las ideas de Liebeault y Braid, desarrolló la tesis de que la hipnosis era sugestión y arguyó que la voluntad del hombre no siempre es libre. Colateralmente, Alfred Binet, antes de dedicarse a la medición de la inteligencia, realizó investigaciones sobre la hiperestesia durante el trance hipnótico, con el objetivo de facilitar su uso en la psicología experimental.

Entre los discípulos de Charcot y Ribot siguió Pierre Janet (1859-1947), médico francés que se orientó al principio hacia la filosofía y después a la fisiología y a la medicina. En sus investigaciones se interesó por la disociación y por la escisión de la personalidad, lo cual le condujo a conceptualizar la personalidad como una integración de ideas y tendencias; descubrió que en la personalidad normal existe una integración relativamente estable y constante; y que en la histeria, por el contrario, dicha integración es imperfecta, con una disminución de la tensión psíquica, que en sus manifestaciones graves puede provocar la escisión del individuo en dos o más personalidades alternantes. Janet trató de demostrar que en las neurosis las funciones que implican un grado elevado de tensión son las primeras en ser afectadas y suprimidas del campo de la conciencia; mientras que las funciones inferiores, más automáticas, persisten y a veces hasta resultan exageradas.

A Janet también se le reconoce por haber iniciado el movimiento que buscaba la unificación de la psicología clínica y la psicología académica en un conjunto integrado de conceptos.

En forma simultánea al desarrollo que se llevaba a cabo en Francia, surgieron otras concepciones en Viena, Austria, que tuvieron una gran influencia en el campo de la psicología clínica. Estas contribuciones provinieron de Joseph Breuer (1842-1925) y Sigmund Freud (1856-1939).

Breuer, médico, fisiólogo, se dedicó al estudio de la respiración, del sentido del equilibrio y de la acción cerebral. Afirmaba que una cierta cantidad de la energía del organismo produce una excitación intracraneal y que existe una tendencia en el organismo a mantenerla en un nivel constante; la actividad psíquica aumenta la excitación y descarga la energía; mientras que el descanso y el sueño le permiten al organismo recuperarse. Breuer trató casos de histeria por medio de la hipnosis, y descubrió que los pacientes se curaban al describir en el trance hipnótico la experiencia emocional anterior, ligada al problema o síntoma del problema presente. Se le atribuye por ello el crédito del método catártico, aunque fue llamado así por Freud, su compañero de trabajo.

Sigmund Freud comenzó su carrera de medicina y se interesó primero en la fisiología del sistema nervioso y después se inició en la práctica de la medicina, asociándose con Breuer. Se introdujo al campo de los desórdenes neuróticos y al del uso de la hipnosis como técnica para eliminar síntomas histéricos, tales como la parálisis funcional, la anestesia y la amnesia. En 1885 viajó a París para estudiar con Charcot el tratamiento de la histeria. En una ocasión oyó a Charcot referirse a los componentes sexuales que se implicaban en las descripciones clínicas de sus casos, aspectos que después Freud corroboró en sus propios hallazgos al elaborar su teoría sobre las bases sexuales de la neurosis. Junto con Breuer siguió la práctica de la hipnosis con el procedimiento de catarsis; sin embargo, descubrió que no todos los pacientes eran hipnotizables y que, por otra parte, los resultados de esta técnica eran pasajeros, pues la enfermedad ya curada se manifestaba después en otro síntoma diferente. Por ello, Freud concluyó que el valor real de los tratamientos hipnóticos residía en el análisis psíquico y no en el trance hipnótico, así que introdujo el método de la conversación, en la cual le pedía al paciente que tratara de hablar dando libre curso a sus asociaciones. Con esta técnica trataba de aclarar gradualmente el origen de los síntomas.

Al abandonar la hipnosis e iniciar el método de la asociación libre, Freud originó la teoría y técnica conocida bajo el rubro de psicoanálisis; éste tomó fuerza en la primera década del siglo XX y se convertiría en un movimiento que revolucionó el tratamiento de los trastornos mentales y el campo de la psicología de la motivación y de la personalidad, cuyo paradigma epistemológico es el inconsciente. Algunos de los historiadores refieren que Freud tuvo especial interés en que se estableciera 1900 como la fecha de edición de su libro *La interpretación de los sueños*, pues intuyó la enorme influencia que su pensamiento tendría durante el siglo XX, que entonces apenas se iniciaba. El inconsciente, desde esa época, ya no se explicaría por la teología, la filosofía o la metafísica. Freud se apartó del conciencialismo (tendencia que equipara conciencia y psiquismo) y declaró que, a diferencia de las corrientes de su época y las precedentes, que lo mental en sí mismo es inconsciente. Lo novedoso de dicho planteamiento freudiano radica en la importancia que tiene el inconsciente en la vida psíquica del ser humano, señalando las vías de acceso para su conocimiento (véase el cuadro 2.1, inciso 4, pp. 48 y 49).

El psicoanálisis se abordará en el siguiente capítulo, como una de las corrientes contemporáneas en la psicología, al igual que la psicología de la *gestalt* y el conductismo, entre otras, porque su influencia ha perdurado hasta el momento actual del proceso histórico de la psicología.

Cabe mencionar que en esta exposición histórica se ha hecho referencia únicamente a la evolución de la psicología occidental. Sin embargo, creemos que resulta indispensable hacer un breve comentario acerca del pensamiento oriental, cuyo origen también se remonta a muchos siglos atrás, considerado como un complejo sistema filosófico, religioso y psicológico.

Siddartha Gautama, conocido como Buda, nació en el año 563 a.C. en la India. Dedicó su vida a tratar de resolver el misterio de la enfermedad, el sufrimiento, la vejez y la muerte, por medio de su teoría de la autorrealización, de la práctica de la magia y de la meditación. El budismo surgió de una protesta contra el vacío espiritual que caracterizaba al brahamanismo. El budismo en general y el zen en particular propone una práctica que permita al ser humano desarrollar al máximo sus potencialidades morales, espirituales y psicológicas.

En el siglo VI el budismo llegó a China, posteriormente a Japón y de ahí, a través de monjes y laicos, se exportó esta ideología a América. En especial han sobresalido los trabajos del doctor D. T. Suzuki (1980, p. 33) quien señala:

> El enfoque zen de la realidad que puede definirse como precientífico es algunas veces anticientífico en el sentido que el zen, por entero, se mueve en oposición a la dirección seguida por la ciencia. Esto no significa necesariamente que el zen se oponga a la ciencia, sino simplemente que para entender el zen hay que tomar una posición que ha sido hasta ahora descuidada o, más bien, ignorada por los científicos como "acientífica".

En la década de 1980 el zen fue abordado en diferentes aspectos, Fromm (1980, p. 85) se refiere al budismo zen como "una mezcla de la racionalidad y la abstracción hindúes con el sentido de lo concreto y el realismo chinos; como una teoría y una técnica para lograr la 'iluminación', como una experiencia que en Occidente se llamaría religiosa o mística."

El enfoque de Fromm está dado por la relación que guarda el budismo zen con el psicoanálisis, al igual que el de Schaffi.

Otros autores como Hirai, Tart y Kamiya han estudiado los correlatos psicofisiológicos de la meditación zen. Lazarus, Averill y Linden han analizado los aspectos emocionales y cognitivos. Akisshige, Carrington, Davidson, Goleman y Schwartz lo han abordado desde un punto de vista psicoterapéutico y psicológico. Ramírez (1981) realizó un análisis crítico de los correlatos psicológicos de la meditación zen en los aspectos psicofisiológicos que subyacen a su práctica; de la relación con el aprendizaje instrumental; de sus efectos sobre la atención, la percepción, la conciencia, la ansiedad, la personalidad y de su utilización como recurso psicoterapéutico.

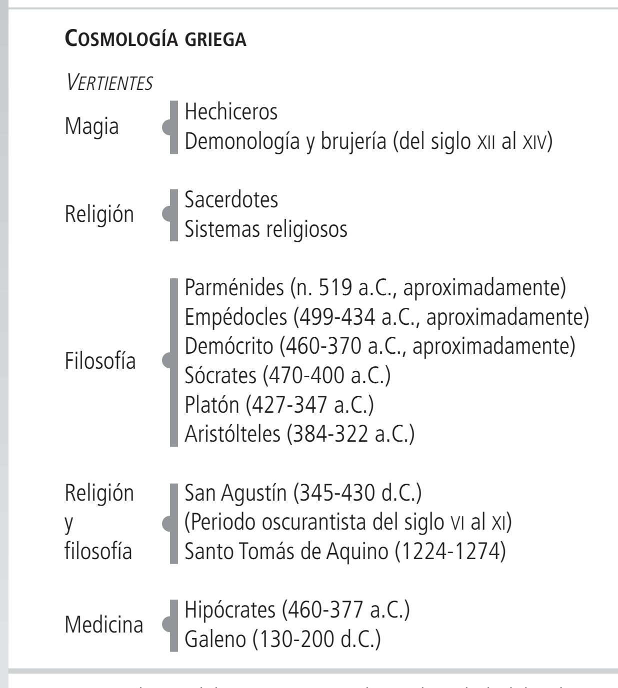
Para una mayor profundización sobre el tema se recomienda al lector consultar a Suzuki y Fromm (1980), Ramírez (1981), así como la bibliografía que este autor cita en su trabajo.

En este capítulo que versa sobre el panorama histórico de la psicología, y el siguiente, que aborda las corrientes contemporáneas de esta ciencia, la autora pretende dar al

lector una visión concisa, ordenada y sucinta de los orígenes de la psicología como ciencia, y de hechos que la han llevado a su estado actual. A ello se debe que aquí se hayan omitido datos acerca de las obras específicas de los autores expuestos. Remitimos al lector a las fuentes consultadas, donde encontrará una exposición más detallada del desarrollo de la psicología, como Reuchlin (1959), Murphy (1960), Brett (1963), Müller (1974), Heidbreder (1979), Boring (1979), Hothersall (1997), Tortosa (1998) y Brennan (1999).

CUADRO 2.1 PANORAMA HISTÓRICO DE LA PSICOLOGÍA.

1. *La psicología primitiva: del siglo VI a.C. al XIII d.C., aproximadamente.*



COSMOLOGÍA GRIEGA

VERTIENTES

Magia
- Hechiceros
- Demonología y brujería (del siglo XII al XIV)

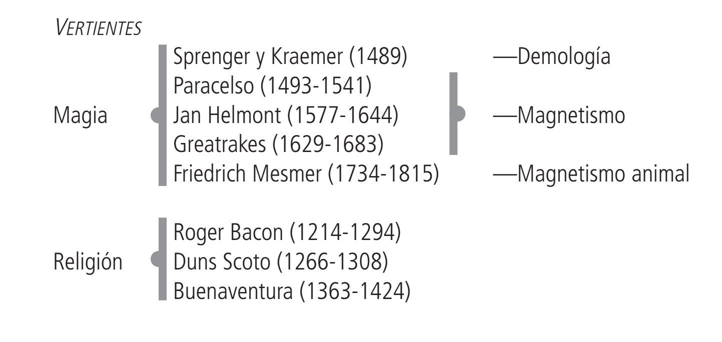
Religión
- Sacerdotes
- Sistemas religiosos

Filosofía
- Parménides (n. 519 a.C., aproximadamente)
- Empédocles (499-434 a.C., aproximadamente)
- Demócrito (460-370 a.C., aproximadamente)
- Sócrates (470-400 a.C.)
- Platón (427-347 a.C.)
- Aristólteles (384-322 a.C.)

Religión y filosofía
- San Agustín (345-430 d.C.)
- (Periodo oscurantista del siglo VI al XI)
- Santo Tomás de Aquino (1224-1274)

Medicina
- Hipócrates (460-377 a.C.)
- Galeno (130-200 d.C.)

2. *La psicología: del Renacimiento a la modernidad, del siglo XIV al XVIII, aproximadamente.*



VERTIENTES

Magia
- Sprenger y Kraemer (1489) —Demología
- Paracelso (1493-1541)
- Jan Helmont (1577-1644) —Magnetismo
- Greatrakes (1629-1683)
- Friedrich Mesmer (1734-1815) —Magnetismo animal

Religión
- Roger Bacon (1214-1294)
- Duns Scoto (1266-1308)
- Buenaventura (1363-1424)

Influencia de la historia de la ciencia
- Nicolás Copérnico (1473-1543)
- Galileo Galilei (1564-1642)
- Francis Bacon (1561-1626)
- Isaac Newton (1624-1727)

Filosofía
- René Descartes (1596-1650)
- Baruch Spinoza (1632-1677)
- Wilhelm Leibnitz (1646-1716)
- Thomas Hobbes (1588-1679)
- John Locke (1632-1704)
- George Berkeley (1685-1753)
- David Hume (1711-1776)
- David Hartley (1705-1757)
- Thomas Reid (1710-1796)
- Dugald Stewart (1753-1828)
- Etienne B. Condillac (1715-1780)
- Christian Wolff (1679-1754)
- Emmanuel Kant (1724-1804)

Medicina
- Andreas Vesalio (1514-1564)
- William Harvey (1578-1657)
- Pierre J. Cabanis (1757-1808)
- M. F. Bichat (1771-1802)
- Philippe Pinel (1745-1826)

3. *Hacia una psicología independiente: siglo XIX, aproximadamente.*

VERTIENTES

Magia ...

Psiquiatría y neurología
- John Elliotson (1791-1868)
- James Braid (1795-1860)
- A. Liébeault (1823-1904)
- Jean Charcot (1825-1893)

Hipnotismo y sugestión — Técnica que asume la vertiente médica

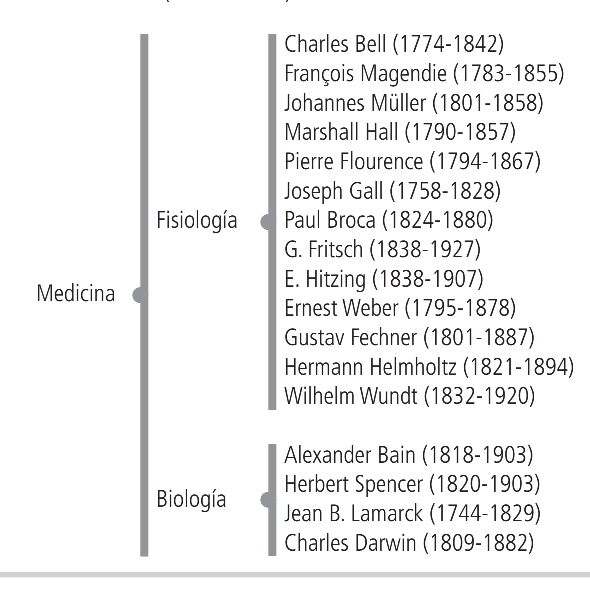
Aportación colateral de la astronomía con la ecuación personal

Religión ...

Filosofía
- Johann Herbart (1776-1841)
- Hermann Lotze (1817-1881)
- James Mill (1773-1836)
- John Stuart Mill (1806-1873)
- Thomas Brown (1778-1820)
- William Hamilton (1788-1856)
- François Pierre Maine de Biran (1766-1824)
- Auguste Comte (1798-1857)

(*continúa*)

CUADRO 2.1 (*Continuación*).



Medicina

- Fisiología
  - Charles Bell (1774-1842)
  - François Magendie (1783-1855)
  - Johannes Müller (1801-1858)
  - Marshall Hall (1790-1857)
  - Pierre Flourence (1794-1867)
  - Joseph Gall (1758-1828)
  - Paul Broca (1824-1880)
  - G. Fritsch (1838-1927)
  - E. Hitzing (1838-1907)
  - Ernest Weber (1795-1878)
  - Gustav Fechner (1801-1887)
  - Hermann Helmholtz (1821-1894)
  - Wilhelm Wundt (1832-1920)
- Biología
  - Alexander Bain (1818-1903)
  - Herbert Spencer (1820-1903)
  - Jean B. Lamarck (1744-1829)
  - Charles Darwin (1809-1882)

4. *La psicología en la búsqueda de su identidad: del siglo XIX al XX (1870-1940), aproximadamente.*

VERTIENTES

Magia ...

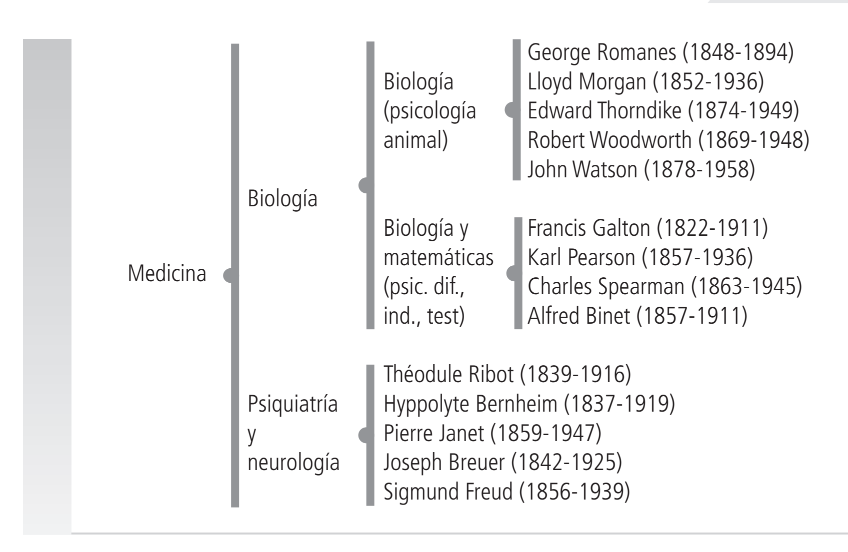
Religión ...

Filosofía

- Eduard Von Hartmann (1842-1906)
- Franz Brentano (1838-1917)
- Carl Stumpf (1848-1936)
- James Ward (1843-1925)
- George Stout (1860-1944)

Medicina

- Fisiología
  - Ewald Hering (1834-1918)
  - Hermann Ebbinghaus (1850-1909)
  - George E. Müller (1850-1934)
  - Oswal Külpe (1862-1915)
  - Edward Titchener (1867-1927)
  - William James (1842-1910)
  - Stanley Hall (1844-1924)
  - George Ladd (1842-1921)
  - Edward Scripture (1864-1945)
  - James Baldwin (1861-1934)
  - James Cattell (1860-1944)
  - John Dewey (1859-1952)
  - James Angell (1869-1949)
  - Harvey Carr (1873-1954)
  - I. Sechenov (1829-1905)
  - I. Pavlov (1849-1936)
  - Bechterev (1857-1927)


Medicina
Biología
Biología (psicología animal)
George Romanes (1848-1894)
Lloyd Morgan (1852-1936)
Edward Thorndike (1874-1949)
Robert Woodworth (1869-1948)
John Watson (1878-1958)
Biología y matemáticas (psic. dif., ind., test)
Francis Galton (1822-1911)
Karl Pearson (1857-1936)
Charles Spearman (1863-1945)
Alfred Binet (1857-1911)
Psiquiatría y neurología
Théodule Ribot (1839-1916)
Hyppolyte Bernheim (1837-1919)
Pierre Janet (1859-1947)
Joseph Breuer (1842-1925)
Sigmund Freud (1856-1939)

CAPÍTULO

3

Corrientes contemporáneas en psicología



En el panorama histórico esbozado en el capítulo anterior se hizo referencia a la serie de sucesos por los que atravesó la psicología en el curso de los siglos para definir su identidad actual. El avance de la psicología durante el siglo XX podría calificarse de vertiginoso, desde la perspectiva de sus ramificaciones conceptuales y metodológicas sobre el ser humano, así como por la diversidad de áreas de investigación y campos de aplicación a los que ha dado origen. Parecería entonces sugerir que en psicología existen tantas teorías como psicólogos, aunque no es así. La diversificación proviene más de la concepción de la ciencia y del hombre, y de la orientación metodológica que se asuma, que del objeto mismo de la psicología, ya que todas las ramificaciones comprenden la actividad humana, es decir, la naturaleza del hombre, ya sea en el sentido del comportamiento, la conducta, la personalidad o el aparato psíquico del ser humano.

Existen tres enfoques para abordar la psicología contemporánea: como ciencia, como disciplina y como profesión.

La psicología como ciencia alude a la adquisición de un conjunto de conocimientos organizados en forma sistemática, acerca de los fenómenos característicos del comportamiento humano considerado en su totalidad. El objeto de estudio de la psicología científica es el hombre visto desde la perspectiva tridimensional biopsicosocial (Meneses, 1978; Lartigue, 1980). La psicología, para ser científica, se rige por las reglas de la metodología —esencia de toda ciencia— que le da validez a sus hallazgos al seguir un procedimiento para sistematizar sus observaciones (véase al final de este volumen el apéndice "Algunos conceptos sobre metodología").

La psicología como disciplina comprende las áreas específicas a las que dirige su investigación; que a la vez implica la transmisión del conocimiento obtenido por esta ciencia; se refiere a la rama de la enseñanza-aprendizaje dispuesta para el estudio sistemático de los fenómenos a los que se refiere la ciencia psicológica. Disciplinar es educar mediante un cuerpo de conocimientos específicos (véase el cuadro 3.4, incisos 1 y2, pp. 99-101).

La psicología como profesión es la aplicación del conocimiento al campo especifico de está ciencia, es decir, ocuparla en la práctica de la psicología. Esto supone una educación especializada, que abarca factores de índole cognoscitivo, de experiencias prácticas, así como de desarrollo personal y social, conducentes a la formación de la identidad profesional del psicólogo, que son temas que se abordan en capítulos posteriores.

Existe cierta dificultad para establecer un criterio histórico que delimite con exactitud dónde termina la historia de la psicología contemporánea y dónde comienza la psicología actual. Si se toma con propiedad el término contemporáneo, que hace referencia a las personas y sucesos de una misma época, el presente capítulo tendría que circunscribirse a mencionar los desarrollos de la psicología a partir de la época de los cincuenta a la fecha (siglo XXI, año 2004). Lo que sucedió ayer o tan sólo hace un momento podría decirse que ya es historia; sin embargo, en el terreno de la ciencia no se sabe qué descubrimientos van a resistir más exitosamente la prueba del tiempo. De aquí que en este capítulo se considere como contemporáneas las corrientes de pensamiento o sistemas de conocimiento que han sobrevivido a la evolución del proceso histórico de la psicología como ciencia, esto es, las escuelas que surgieron de 1900 a 1940, y que influyeron para determinar el curso de la psicología actual (véase el cuadro 3.1, inciso 1, p. 73).

Después se enfoca la psicología contemporánea a través de las derivaciones que originaron los principales sistemas psicológicos durante las décadas de 1920 a 1960 (véase el cuadro 3.1, inciso 2, pp. 73 y 74). Por último se aborda la psicología actual mediante la

referencia de algunas contribuciones a las diversas áreas de investigación de esta ciencia de 1960 a la fecha.

Surgimiento de sistemas o escuelas (1900-1940)

Heidbreder (1979, p. 23) escribe en 1933 sobre la función y el significado de los sistemas de psicología; señala que éstos deben considerarse como producto de los hombres que trabajan en medio de dudas, de preocupaciones y de conocimientos incompletos, con la finalidad de lograr una mejor adaptación a las circunstancias especiales que los rodean. La naturaleza, la función y las limitaciones de los sistemas son consecuencia de esta manera de concebirlos. Son también resultado de las tradiciones, normas, prejuicios y, en ocasiones, de fuertes sentimientos personales que constituyen su fundamento. El origen más común de un sistema es la disconformidad con otro más antiguo; al crear sistemas, la psicología ha tratado de responder a sus problemas, pues ellos son los instrumentos mediante los que se obtiene el conocimiento científico. Los sistemas pueden estimarse como síntomas que revelan en qué estado se encuentra la psicología en un lugar y tiempo determinados, y en manos de qué grupo de investigadores.

Con el término *escuela* se designaba a grupos de psicólogos que se asociaban tanto geográfica como sistemáticamente con los primeros líderes de la nueva ciencia. Casi todos los psicólogos que formaron una escuela trabajaban en problemas comunes y compartían una orientación sistemática (Chaplin y Krawiec, 1978, p. 32). De ahí que los términos *sistemas* o *escuelas* se utilicen para las corrientes contemporáneas de pensamiento, entre las que destacan la psicología de la *gestalt*, el conductismo y el psicoanálisis, que surgieron en Alemania, Estados Unidos y Austria, respectivamente, como reacciones de protesta contra toda concepción tradicional de la psicología y como continuaciones de las tradiciones de investigación o vertientes, ya abordadas en el capítulo anterior sobre historia de la psicología.

Los sistemas del siglo XX ofrecen una descripción de cómo se diversificó la psicología. La fase sistemática del desarrollo de la psicología fue una consecuencia de su evolución, que planteó la dificultad de definirla como ciencia y ubicarla entre las demás ciencias (Brennan, 1999).

La psicología de la *gestalt*

La psicología de la *gestalt* fue una consecuencia de la disconformidad que prevalecía hacia el atomismo y el asociacionismo de la tradición observacionista, y se oponía al análisis reduccionista de origen estructuralista o funcionalista. Aunque en siglos pasados existieron problemas en cuanto a la unidad, continuidad y organización del campo perceptual, los psicólogos de la *gestalt* fueron los primeros en postular el concepto de *organización* como la piedra angular de una teoría psicológica. La tradición observacionista de Wundt y Titchener había trabajado principalmente con sensaciones, así que el primer ataque de los gestaltistas se dirigió a esa esfera, y después se desarrolló el enfoque gestáltico de la motivación.

El término *gestalt* significa “forma” y, más ampliamente, “en su mejor forma”, “en buena forma” (Boring, 1979). La psicología de la *gestalt* se caracteriza por ocuparse de

los procesos mentales y conductuales como un todo; a sus datos se les llama *fenómenos*. Su postulado básico es que el todo es más que la suma de sus partes. Christian Ehrenfels (1859-1932), influido por la psicología del acto de Brentano en Viena, fue el primero en referirse a las cualidades de la forma; se planteó el problema de si la percepción de forma en el espacio y en el tiempo era una nueva cualidad o era la combinación de otras cualidades; apoyó la primera opción con argumentos empíricos.

La *gestalt* expresa la premisa fundamental de un sistema de psicología que ve los acontecimientos psicológicos como fenómenos organizados, unificados y coherentes. Tal postura destaca la integridad de un nivel psicológico de las actividades humanas que pierde su identidad si se analiza en componentes preconcebidos. La psicología de la *gestalt* se caracteriza por su antirreduccionismo; argumenta que el mero intento de reducir los hechos psicológicos a sus componentes fisiológicos hace que se pierdan (Brennan, 1999, p. 213).

Durante las primeras décadas del siglo XX, la psicología de la *gestalt* fue una corriente de pensamiento que ofreció una alternativa importante y un desafío al estructuralismo, al funcionalismo, al conductismo y a las escuelas de la psicología dinámica. La *gestalt* pugnó por convertirse en la corriente dominante entre las diversas opciones que ofrecía la psicología moderna, llegando a recibir el calificativo de "Escuela" en la historia de la psicología (Hothersall, 1997; Tortosa, 1998).

La psicología de la *gestalt* fue inaugurada oficialmente en Frankfurt, Alemania, a raíz de las formulaciones que publicara Max Wertheimer (1880-1943), en 1912 sobre el movimiento visual. Planteó el problema concreto de la percepción del movimiento, experiencia a la que llamó *movimiento fenoménico* o *fenómeno phi*. Wertheimer sostenía que la percepción del movimiento es una experiencia orgánicamente distinta de la percepción de luces estacionarias y que no existe ningún ordenamiento en serie de puntos estáticos capaces de dar este tipo único de experiencia. La esencia misma de la experiencia es el modo en que se produce la organización temporal de las dos estimulaciones. El *phi* es un fenómeno que emerge y forma parte de la situación, psicofísica total y no de sus factores por separado. Wertheimer desarrolló el concepto de *procesos cruzados en el cerebro*, es decir, de interacciones dinámicas de las diversas excitaciones corticales que derivan de dos estímulos. Se refirió a la *bondad de la forma* como el atributo dinámico de la autorrealización, inherente a toda totalidad estructurada. Pasó estos conceptos de la psicología de la percepción a la del pensamiento (Murphy, 1960; Boring, 1979; Hothersall, 1997; Tortosa, 1998; Brennan, 1999).

Los alemanes Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Koffka (1886-1941) se asociaron a Wertheimer y apoyaron su nueva doctrina. Köhler, doctor en psicoacústica, realizó investigaciones en el área del aprendizaje con animales. Planteó las deficiencias de la teoría de Thorndike sobre el aprendizaje a base de ensayo y error, y se esforzó por demostrar que los monos y las gallinas perciben las relaciones entre los estímulos y no los estímulos aislados; que logran la solución a un problema en forma repentina mediante un proceso de integración, comprensión o discernimiento donde el sujeto responde a un sistema integrado de claves; tal discernimiento conduce a un aprendizaje rápido. Aportó también una teoría de las estructuras fisiológicas y mentales, en la que postuló la existencia de una correspondencia entre el campo perceptual y el campo fisiológico del cerebro.

Koffka, por su parte, realizó una serie de estudios experimentales sobre el ritmo. Más adelante publicó los postulados de la psicología de la *gestalt* emanados del trabajo

de sus tres líderes y, en 1921, destacó por sus investigaciones en el área del desarrollo infantil.

Las vertientes filosófica y fisiológica influyeron, básicamente, a la psicología de la *gestalt*. De la filosofía heredó la fenomenología de Edmund Husserl (1859-1938), discípulo de Brentano y maestro de Koffka. De la fenomenología de Husserl como sistema contemporáneo se hará una referencia específica más adelante, aunque procede aquí analizar los conceptos que de ésta tomaron los primeros gestaltistas. Köhler señaló que la fenomenología tiene la posibilidad de hacer descripciones libres de la experiencia inmediata, sin analizarla en sus elementos formales. Decía que nunca se podrá resolver algún problema sobre los últimos principios si no se regresa a la fuente de los conceptos, es decir, se debe utilizar el método fenomenológico, del análisis cualitativo de la experiencia.

La psicología bipartita de Külpe (acto y contenido), de la tradición fisiológica, influyó a los gestaltistas a través de Wertheimer, quien fue su alumno en Würzburgo. La psicología de la *gestalt* protestó contra la tendencia que sólo admitía los contenidos sensoriales como datos de la experiencia, y afirmó que los objetos se dan como tales en la experiencia, que son datos inmediatamente observables y que lo inferido es el análisis sensorial que de ellos se hace. Así, incluyeron los conceptos de Külpe sobre los objetos de la experiencia y los significados dentro de los datos que debía estudiar la psicología. Algunos principios básicos provenientes de la experimentación fisiológica de los gestaltistas son los que se enuncian como las leyes de la forma, la relatividad y la transposición, la constancia del objeto, la dinámica de campo, y el isomorfismo (la teoría de que el campo perceptual corresponde a un campo cerebral excitatorio).

Las obras de Köhler y Koffka ampliaron la base perceptual para formular un sistema general que en particular sirvió a los procesos superiores de pensamiento: *insight*, entendimiento y pensamiento productivo.

El movimiento de la psicología de la *gestalt* se resume así: es el representante de un punto de vista motor en oposición al molecular, que asume como método la experimentación fenomenológica y que adopta una visión dinámica o de campo ante el sistema nervioso. Sus aportaciones a la psicología se relacionan con la aplicación de sus métodos a las áreas de investigación sobre percepción, sensación, aprendizaje, pensamiento, motivación y personalidad, así como a los campos de aplicación de la psicología educativa y social. Más adelante se mencionarán los sistemas y exponentes representativos derivados de la psicología de la *gestalt* en los terrenos arriba señalados.

El conductismo

El conductismo surge como un movimiento revolucionario dirigido contra el método de introspección, heredado por la tradición observacionista, aunque al mismo tiempo siguió esta tradición mediante su interés en el atomismo y el asociacionismo. El sistema que define la psicología como el estudio de la conducta tuvo un gran progreso en el siglo XX, en especial en Estados Unidos. Se suponía que la conducta observable y cuantificable incluye un significado propio, más que ser una simple manifestación de hechos mentales (Boring, 1979; Brennan, 1999).

John Watson (1878-1958) fundó el conductismo en 1913, año en que publicó su artículo "La psicología como la ve un conductista" e inició su propaganda contra el intros-

peccionismo, en defensa de una psicología objetiva. Watson trabajó en las áreas de la imaginación, el sentimiento y la asociación, traduciendo estos conceptos mentalistas a términos comportamentales; a saber: imaginación y pensamiento por conducta vocimotora (movimientos de la laringe); sentimiento por actividad glandular (endurecimiento y ablandamiento de los tejidos genitales); asociación por reflejo condicionado. El estudio de la conducta fue el núcleo básico de sus postulados, en términos de estímulo y respuesta, tanto en animales como en humanos.

En palabras del propio Watson (1913, citado por Tortosa, 1998, p. 298):

> La psicología, tal como la ve un conductista, es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de cuán fácilmente sean interpretables éstos en términos de conciencia. El conductista, en sus esfuerzos por lograr un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisoria alguna entre el ser humano y el animal. La conducta del ser humano, con toda su sofisticación y complejidad, tan sólo forma parte del esquema total de investigación del conductista.

Agrega Watson que es posible

> ...escribir una psicología no haciendo uso en ninguna ocasión de términos como los de conciencia, estados mentales, mente, contenido, verificable por introspección, imaginería, etc. [...] recurriendo a términos como estímulo y respuesta, formación e integración de hábitos [...]; tomaría como punto de partida el hecho observable de que cualquier organismo, tanto animal como humano, se adapta al medio gracias a su dotación hereditaria y hábitos [...]. En un sistema psicológico totalmente elaborado, dada la respuesta, pueden predecirse los estímulos, y dados los estímulos, es posible predecir la respuesta [...]. Mi objetivo último al realizar todo este trabajo es aprender métodos generales y particulares, mediante los cuales podamos controlar la conducta (*Ibíd.*, p. 299).

Watson causó una revolución en la psicología. Con el estudio de la conducta buscaba reemplazar las preocupaciones anteriores acerca de la estructura y las funciones de la conciencia. Las metas del conductismo de Watson eran la observación, la predicción y el control de la conducta en humanos y otros animales; creía que podía comprenderse sin referencia lo que llamó la "caja misterio" del sistema nervioso (Hothersall, 1997).

El cambio en la psicología estadounidense del énfasis de la tradición alemana en el estudio de la conciencia al énfasis en la conducta como objeto central de Watson, esto es, la psicología conductista, ya se había manifestado tanto en el sensualismo francés como en el empirismo británico. La psicología conductista apareció en el siglo XX como una disciplina empírica para estudiar la conducta, en términos de la adaptación a los estímulos del medio (Brennan, 1999).

El conductismo surgió bajo la influencia de la vertiente de la biología, proveniente del enfoque evolucionista de Darwin, que también dio origen a la psicología animal o comparada, y al movimiento funcionalista estadounidense, cuya fuerza perduró en el conductismo. La aparición de la psicología animal trajo como consecuencia la consideración de que los hombres son animales; la palabra *conducta* se popularizó a raíz del pro-

greso de la biología, que desvió la atención del método introspectivo, hacia el estudio de la conducta real de los individuos en situaciones concretas.

Bajo la influencia de la psicología animal había surgido el movimiento mecanicista, a cuya cabeza se encontraba el zoólogo y fisiólogo alemán Jacques Loeb (1859-1924), quien apoyaba la construcción de una psicología sin alma. Introdujo el concepto de *tropismo*, interpretación mecanicista de la conducta que no necesitaba de la conciencia y que podía aplicarse al comportamiento de organismos inferiores. Se propuso eliminar los términos psicológicos de sensación, memoria y movimiento y sustituirlos por: recepción, resonancia y reflejo, respectivamente. Postuló la memoria asociativa como criterio de conciencia.

El conductismo recibió otras influencias de la psicología animal provenientes de los trabajos de Thorndike (1874-1949) y de Robert Yerkes (1876-1956), ambos sobre la inteligencia animal. Al respecto, se realizaron investigaciones en los temas que llamaron de imitación, respuesta demorada, elección múltiple, alternación doble y triple, y discernimiento.

La psicología objetiva y positivista influyeron también en el conductismo al considerar que la mente excluía a la conciencia. El positivismo, (término que acuñó Auguste Comte (1798-1857), destacó el significado de lo no especulativo o inferido, de lo inmediatamente observable. El positivismo también ha sido llamado operacionalismo; más adelante me referiré a éste en particular.

De la línea del objetivismo se considera también la influencia que la escuela rusa ejerció con los trabajos de Sechenov, Bechterev y Pavlov sobre los reflejos condicionados, cuyo postulado básico fue que el reflejo se produce a condición de que un estímulo dado se haya presentado junto con otro capaz de provocar por sí mismo dicho reflejo. Construyeron un nuevo sistema psicológico donde todos los procesos mentales superiores debían ser reducidos sistemáticamente a respuestas simbólicas basadas en el condicionamiento.

Watson, que había estudiado filosofía, se ocupo de la psicología de la conducta y dirigió en la Universidad de Hopkins el movimiento que llamó conductismo. Como ya se mencionó, reemplazó la conciencia por la conducta como objeto de estudio, fundamentado en la idea de que era más directo y positivo describir la conducta y su uso funcional del organismo que se comporta. Tomó el concepto asociacionista del reflejo condicionado en el cual el estímulo condicionado queda unido a la respuesta por el principio de contigüidad, que a la vez no permite la entrada de los principios integrativos como la organización y el discernimiento. De ahí que se le considere atomista. Concibió los procesos mentales como formas internas de la conducta.

Aun cuando la teoría de la conducta de Watson perdió vigencia, su técnica metodológica inspiró a sus seguidores. Los métodos de investigación propuestos por él fueron: la experimentación objetiva mediante la observación, con control instrumental o sin él, los métodos del reflejo condicionado, del informe verbal y el de pruebas.

Realizó importantes contribuciones al estudio sobre aprendizaje en niños y adultos; sobre sensación, pensamiento, lenguaje verbal implícito y explícito, así como sobre motricidad, áreas aplicadas a los campos educativo y experimental en sus líneas de aprendizaje animal, y de procesos fisiológicos. Las derivaciones del conductismo se abordarán posteriormente.

El psicoanálisis

Surge como un movimiento notablemente distinto de la psicología de la *gestalt* y del conductismo, que emergieron en una atmósfera de bibliotecas y laboratorios, de seminarios y salas de conferencias. Durante muchos siglos, las concepciones demonológicas de la enfermedad mental lentamente dieron paso al conocimiento de que las personas con trastornos mentales estaban enfermas, y necesitaban cuidado y tratamiento especiales. En la historia de los enfoques para el tratamiento de las enfermedades mentales, el desarrollo del psicoanálisis ha sido el enfoque más revolucionario, ya que profundizó en las implicaciones del aparato psíquico más que cualquier otro sistema de psicología. Constituyó una psicología que condujo al otro lado de la conciencia, a una metapsicología (Hothersall, 1997; Brennan, 1999; Tortosa, 1998).

El psicoanálisis se desarrolló en Viena, Austria, fuera de los círculos académicos, es decir, en el terreno de la práctica clínica, gracias al interés de Sigmund Freud (1856-1939), su fundador, por el tratamiento de los desórdenes neuróticos. Freud fue un innovador que se sigue proyectando hasta la fecha. Predomina en él, ante todo, el descubrimiento del inconsciente y con éste el descubrimiento del psicoanálisis.

Al principio, Freud utilizó los términos *análisis*, *análisis psíquico*, *análisis psicológico* y *análisis hipnótico* y, más tarde, introdujo el término *psicoanálisis* en un artículo sobre la etiología de las neurosis. El empleo del término *psicoanálisis* culminó con el abandono de la catarsis, practicada bajo la hipnosis y la sugestión, y con el hecho de recurrir a la única regla de la asociación libre para obtener el material del tratamiento.

Freud ofreció varias definiciones del psicoanálisis. Una de las más explícitas, según Laplanche y Pontalis (1996, p. 317), se encuentra en el artículo de la *Encyclopédie* publicado en 1923:

> Psicoanálisis es el nombre:
>
> 1. de un método para la investigación de procesos mentales prácticamente inaccesibles de otro modo;
> 2. de un método, basado en esta investigación, para el tratamiento de los trastornos neuróticos;
> 3. de una serie de concepciones psicológicas adquiridas por este medio y que en conjunto van en aumento para formar progresivamente una nueva disciplina científica (Freud, 1923, p. 235).

Además, Freud (1918, p. 159) agregaba lo siguiente: “Llamamos psicoanálisis al trabajo mediante el cual traemos a la conciencia del enfermo lo psíquico reprimido en él.”

En su trato con estos pacientes, en observaciones descritas que abarcaron años de experiencia, concibió la personalidad humana y elaboró gradualmente la práctica y la teoría del psicoanálisis. Como práctico y profesional de la medicina, Freud se interesó por curar a sus pacientes; para ello elaboró métodos que le permitieran descubrir los hechos olvidados de la vida infantil del individuo; también se planteó hipótesis que le ayudaron a explicar la génesis de distintas formas de enfermedad mental. Como teórico mezcló en sus postulados fundamentales la metapsicología con las hipótesis que admitían pruebas empíricas, con la finalidad de comprender las fuerzas profundas de la naturaleza humana.

Las tradiciones de investigación que antecedieron al surgimiento del psicoanálisis provienen de la medicina, en sus ramas biológica, neurológica y psiquiátrica, así como de la vertiente filosófica.

A través del interés de Freud por la teoría evolucionista de Darwin se nota la influencia de la biología. La neurología influyó con su concepto de la psicología como el estudio del sistema nervioso central y que caracteriza a la energía psíquica como energía física proporcionada por las células del cerebro. Los antecedentes más conspicuos provienen de la tradición psiquiátrica y psicopatológica francesa, desde Pinel y Mesmer hasta Charcot y Bernheim, quienes esquematizaron los orígenes de la psicología de la motivación. El concepto primitivo de la enfermedad mental suponía que era causada por perversión, maldad, posesión mágica o diabólica. En el Renacimiento se identificaba brujería con herejía y con enfermedad mental, lo cual hizo resurgir la doctrina de la demonología y la cacería de brujas con la Inquisición. Para el siglo XVIII Pinel cambió la forma de conceptualizar y tratar la enfermedad mental al presentar un enfoque más humanitario. Finalmente, la magia y la religión cedieron paso a la ciencia. Se evolucionó en la línea del magnetismo (Helmont), mesmerismo (Mesmer), hipnotismo (Braid), histeria y sugestión (Charcot y Bernheim).

La tradición filosófica del psicoanálisis proviene del desarrollo sobre la psicología de la actividad, desde Leibnitz y Herbart, hasta Brentano y Ward. De aquí surgió la noción de las ideas activas, fundamentada en conceptos dinámicos tales como: fuerza y actividad; presión que genera tensión; tensión que se libera en acción; la existencia de todo organismo se centró en la lucha por la supervivencia; el organismo consciente tiende hacia la aprehensión del mundo externo con la atención, y del futuro con la intención; la lucha y la frustración como la esencia que motiva la acción. De Herbart se derivó el concepto de conflicto entre las ideas y su inhibición. Brentano influyó con su descripción sobre la intencionalidad de los actos.

El hedonismo fue otra tradición que el psicoanálisis heredó de la filosofía. Ésta es una doctrina motivacional asociacionista del siglo XIX que viene en la línea de Hobbes, Lock, Hartley, los Mill y Spencer. Así, del hedonismo utilitarista (término adjudicado a Jeremy Bentham, 1784-1832), Freud derivó el principio del placer, según el cual los hombres soportan el dolor presente con el objetivo de lograr el placer futuro.

En su técnica terapéutica, Freud pasó de la hipnosis y la sugestión al método de la asociación libre. Freud utilizó la catarsis como forma de tratamiento. Consistía en estimular a los pacientes a que hablaran de cualquier asunto que les viniera a la mente, sin importar que tan desagradable o incómodo fuera. Esta "asociación libre" se debía dar en una atmósfera relajada y, por lo regular, con el paciente recostado sobre un diván. Freud consideraba que la asociación libre, al igual que la hipnosis, permitiría que pensamientos y recuerdos ocultos se manifestaran en la conciencia; aunque con ella, a diferencia de la hipnosis, los pacientes continuaban el flujo de sus recuerdos.

En 1900, publicó su primera obra decisiva: *La interpretación de los sueños*. Freud conceptualizó los sueños como la *vía regia* al inconsciente; postuló que los sueños eran la expresión dinámica de deseos, de fuerzas instintivas, sobre todo sexuales y agresivas que, aunque reprimidas, emergen a la conciencia. Distinguió entre el sueño manifiesto y el sueño latente: lo manifiesto es una representación deformada del contenido latente del sueño, es decir, de los deseos reprimidos. De aquí se fueron desprendiendo los postulados básicos sobre los que Freud elaboró la teoría del psicoanálisis.

Mientras escribía *La interpretación de los sueños*, Freud descubrió otro "camino al inconsciente" en los eventos de la vida cotidiana: *lapsus* del habla y la escritura, es decir, fracasos temporales de la memoria y errores triviales. Estas psicopatologías de la vida cotidiana las describió en otro libro clásico publicado en 1901.

Las ideas de Freud evolucionaron hacia un elaborado concepto del desarrollo de la personalidad, que describió en términos de un sistema energético que busca un equilibrio de fuerzas. Este modelo homeostático de la personalidad estaba determinado por el intento constante de identificar los medios apropiados para descargar las energías instintivas originadas en las profundidades del inconsciente.

Según el proceso histórico, más que descubridor del inconsciente como tal, Freud tuvo el genio de determinar el papel del psiquismo inconsciente. Una de las piedras angulares del sistema conceptual freudiano es la división de la psique en diversos estratos: la conciencia, como la percepción de estimulación externa o reanimación de experiencias internas; lo preconsciente, como los recuerdos latentes que pueden ser traídos a la conciencia deliberadamente o por asociación; el inconsciente, como el sistema constituido por contenidos "representantes" de las pulsiones, reprimidos, a los que ha sido rehusado el acceso al sistema preconsciente —consciente— por la acción de la represión. Según Freud, la prueba de la existencia del inconsciente lo constituían los síntomas observados en los trastornos de la personalidad, pues éstos son manifestaciones de contenidos reprimidos. Otro aspecto medular del sistema psicoanalítico apuntado por Freud es el de los mecanismos de defensa. La represión es el proceso inconsciente mediante el cual el contenido del inconsciente es excluido del campo de la conciencia. Existen otros mecanismos que se desarrollan para defenderse de actos, tendencias, intereses y pensamientos generadores de ansiedad y sentimientos de culpa, tales como la proyección, la introyección, la racionalización, el desplazamiento, la formación reactiva y la sublimación.

Freud concibió que la personalidad está estructurada por tres sistemas: el *ello*, el *Yo* y el *superyó*. El *ello* es la parte primitiva de la psique, constituida por las necesidades psicobiológicas; se rige por el principio del placer y el proceso primario de pensamiento. El Yo representa el agente consciente y administrador de la personalidad; satisface las necesidades de acuerdo con el principio de realidad y el pensamiento de proceso secundario. El *superyó* consta de la conciencia moral, prohibiciones culturales y del ideal del Yo o de prescripciones positivas para la estructuración del aparato psíquico.

Freud concibió el desarrollo de la personalidad en función de tendencias infantiles que se convertían en rasgos permanentes de carácter en la edad adulta. Postuló su teoría de la libido o energía erótica con base en zonas determinadas del cuerpo. Freud concibió cuatro etapas psicosexuales de desarrollo: oral, anal, fálica y genital. Los

rasgos específicos de cada etapa se forman según la manera en que las necesidades se satisfacen o se frustran. De lo anterior derivó el concepto de inhibición del desarrollo, o fijación de la libido, atribuido a la frustración o satisfacción excesivas de las necesidades de la infancia, aspecto que a su vez determina la personalidad adulta. Señaló que el individuo tiende a retornar a formas primitivas de su desarrollo; a modos de expresión y de comportamiento de un nivel inferior, fenómeno que llamó "regresión".

Para Freud la motivación inconsciente, que se origina en los años formativos de la infancia, tiene un papel predominante en la estructuración del psiquismo. Para el logro de una personalidad madura se requiere, según Freud, que las etapas precedentes hayan tenido un desarrollo sano, es decir, se deberán poseer rasgos de cada etapa en cantidades moderadas para llegar a una realización plena mediante el trabajo y el amor.

El desarrollo patológico de la personalidad, concluyó Freud, se debe a que el individuo psicológicamente trastornado revive continuamente conflictos y respuestas emocionales inapropiadas de su historia temprana, convirtiéndose en víctima de una enfermedad: la psiconeurosis. Desarrolló entonces el método y la técnica psicoanalíticas para curar los trastornos de la personalidad a través, primordialmente, de la asociación libre y la transferencia; mediante ésta el paciente transfiere al médico el amor u odio que generó durante la infancia hacia los padres (complejos de Edipo y Electra). Sirviéndose de la transferencia, Freud hacía que el paciente tuviera una mayor comprensión de sí mismo, de tal forma que lograra liberarse de la transferencia y recuperar sus objetos naturales de afecto. El objetivo de su terapéutica era ayudar a sus pacientes a elaborar sus conflictos y comportamientos infantiles, para remplazarlos por modelos más adaptativos y útiles que les procuraran mayor satisfacción individual y social, así como a asumir la responsabilidad de sus éxitos y fracasos, a confrontar la realidad del sí mismo, pues deformarla conduce a la locura y al sufrimiento; por último, pretendía que sus pacientes fueran capaces de manejar sus ansiedades y lograr un equilibrio homeostático de las energías inconscientes de su personalidad (Di Caprio, 1976; Laplanche y Pontalis, 1996; Hothersall, 1997; Brennan, 1999).

El psicoanálisis de Freud contribuyó al estudio y tratamiento de la psiconeurosis, y a la investigación sobre motivación y personalidad aplicadas a los campos de la psicología clínica, educativa y social, cuyos derivados se abordarán más adelante.

Movimientos colaterales

Psicología introspectiva

La tradición observacionista, que dio origen al estructuralismo, basada en el método introspeccionista de Wundt y Titchener y las diversas ramas del asociacionismo, tuvo como objeto de estudio la conciencia y como áreas de investigación la sensación, la atención, las imágenes y los procesos afectivos. Los posteriores descubrimientos introspectivos diluyeron la tradición observacionista y, por ende, la escuela estructuralista, al postular que la mente no era un simple conjunto de datos sensoriales e imágenes, sino que existían tendencias y actitudes, y que la adquisición del conocimiento no era del todo explicable por las leyes de la asociación, sino que había factores provenientes de los ambientes físico y social.

La desaparición del estructuralismo coincidió con el gran impulso que tomó el desarrollo del psicoanálisis y de la psicología intencionista, los cuales concebían la mente como sistema activo de tendencias innatas y adquiridas (Brett, 1963).

Por otra parte, el desarrollo de la psicología científica que pretendía desvincularse de la vertiente filosófica fue nuevamente ligada a través de Henri Bergson (1859-1941), filósofo francés, con sus postulados conocidos bajo el rubro de psicología introspectiva. Realizó grandes esfuerzos por renovar la metafísica, fundándola sobre la experiencia interior y la intuición psicológica; decía que el hombre puede desarrollar su poder de conocimiento intuitivo, opuesto al conocimiento racional, por medio de un enérgico repliegue sobre sí mismo y colocarse así en la verdadera corriente de la vida.

Bergson, considerado investigador de los datos inmediatos de la conciencia, se inclinó por el estudio de las matemáticas y por el evolucionismo. Sostuvo que en el hombre el instinto llega a convertirse en fuente de conocimiento; el papel del cerebro es asegurar, a través del sistema nervioso, la coordinación de las funciones de relación y adaptación del ser humano a su ambiente; concibió una distinción entre la memoria-hábito, que supone lo que aprende para saber, inseparable del cuerpo, y la memoria-imagen, independiente de aquél, que supone los recuerdos puros, que se conservan en la profundidad de la conciencia y constituyen lo que Bergson llamó el *Yo profundo* (Müller, 1974).

Su contribución a las áreas de la investigación de la psicología del comportamiento y la inteligencia se observa en los trabajos posteriores de Pierre Janet (1859-1947) y Jean Piaget (1896-1980).

El operacionismo

Surgió de la tradición observacionista racional; subrayó la importancia de la definición operacional de los términos que usan los hombres de ciencia, lo que significa formular hipótesis en términos reales que se puedan comprobar mediante la observación. Esta escuela desarrolló un enfoque del lenguaje de la ciencia.

Este movimiento proviene de la física y respaldó el éxito del conductismo. El operacionismo se expresó en el siglo XX como positivismo; fue formulado por un físico de Harvard, Percy W. Bridgman, en 1927, cuando señaló que la definición correcta de un concepto no se da en función de las propiedades, sino de las operaciones reales.

Posteriormente, en 1945, Skinner se expresó tanto del operacionismo como del sistema que sirve para referirse a las características de las observaciones que un científico hace a los procedimientos de manipulación y de cálculo que intervinieron en esas observaciones, y a los pasos lógicos y matemáticos que intervienen entre las primeras y últimas formulaciones.

El operacionismo contribuyó con la metodología psicológica al afirmar que para la ciencia es importante formular las hipótesis, de tal manera que puedan probarse mediante la observación (Brett, 1963; Boring, 1979; Brennan, 1999).

La psicología intencionista

La psicología intencionista fue la reacción contra el intelectualismo y el asociacionismo de la tradición observacionista y también sufrió la influencia de las vertientes filosófica, fisiológica y biológica del siglo XIX.

William McDougall (1871-1938), médico experimentalista inglés, siguió la línea de la psicología sistemática de Ward y Stout (sucesores de Brentano) y creó la psicología intencional, a la que después llamó psicología *hórmica*. Fincó su sistema en el concepto de intención o propósito al abordar el tema del comportamiento; sus principales postulados fueron que todo comportamiento es intencional; que existen tendencias innatas o instintos que persiguen un fin y que todo comportamiento está motivado, directa o indirectamente, por instintos como los sentimientos y las emociones.

En 1930 arguyó que los instintos, dirigidos hacia metas, son la liberación de energía que guía al organismo hacia una meta a través de la función de apercibimiento cognoscitivo, y que dicha actividad termina al obtenerse el fin buscado (Brett, 1963; Boring, 1979).

El intencionalismo de McDougall contribuyó con la psicología dinámica en el área de la actividad humana que después trasladó a la psicología social, para explicar la interacción social como resultado de la acción instintiva heredada y modificada por la experiencia; influyó también en el trabajo posterior de algunos conductistas como Tolman y Hull.

La psicología dinámica

Algunos historiadores como Heidbreder (1979), Boring (1979), Hothersall (1997), Tortosa (1998) y Brennan (1999) se refieren a la psicología dinámica de Robert Woodworth (1869-1948), fisiólogo estadounidense de la escuela funcionalista de Dewey, Angell y Carr, quien al dedicarse al estudio de la motivación, trató de sistematizar una motivología y la apadrinó bajo el rubro de psicología dinámica. A diferencia de otros sistemas, Woodworth no partió de una protesta; se fundamentó en las contribuciones de otras escuelas y trató de dar cohesión a sus discrepancias.

El postulado de su dinámica de la motivación consiste en la adecuación de la causa y el efecto; la actividad del organismo puede verse en sus procesos conscientes o en su comportamiento. En 1918 destacó los conceptos de mecanismo (como una relación de causa-efecto) e impulso (como su fuente de estimulación). Con su sistema, Woodworth, trató de responder a lo que el psicólogo quiere saber, es decir, por qué la gente hace lo que hace, cómo aprende y piensa, por qué siente como siente, y por qué actúa como actúa. Intentó mostrar que la psicología tiene un principio unificador.

La psicología comprensiva

Surgió de las vertientes filosófica y religiosa por medio de Wilhelm Dilthey (1833-1911). De origen alemán, se interesó por formarse en el campo de la religión y la historia; su psicología comprensiva destaca la naturaleza sociocultural e histórica del hombre; la definió como un buscar al hombre en lo vivido y comprendido, en las expresiones y actuaciones. Argumentó la existencia de dos tipos de psicología (explicativa y descriptiva), basándose en que si bien hay que explicar el nexo entre los fenómenos psíquicos, antes hay que describirlo y comprenderlo; consideró que la naturaleza se explica y la vida anímica se comprende, y que la fuente de observación para lograr un conocimiento auténtico del hombre es la percepción interna o el reconocimiento íntimo del vivir.

La psicología comprensiva recibió la contribución de Eduardo Spranger (1882-1936) y Karl Jaspers (1883-1969). El primero, en la pedagogía, estudió el problema de los cambios en la estructura psíquica, según los grados de maduración y desarrollo; y Jaspers, en la psiquiatría —con una posición filosófica fenomenológica existencialista—, abordó la psicopatología conjugando elementos objetivos y subjetivos que diesen un conocimiento acabado del hombre (Heidbreder, 1979).

La psicología fenomenológica

Edmund Husserl (1859-1938) fue el promotor de la fenomenología contemporánea que surge de la vertiente filosófica de Brentano en Alemania. La fenomenología husserliana se opuso tanto al intelectualismo idealista como al empirismo naturalista. Describió el psiquismo humano como una relación con el mundo y señaló una psicología fundamentada en lo intencional e intersubjetivo; trató de descubrir el sentido de la experiencia humana mediante conceptos como son: la orientación de la conciencia sobre objetos intencionales permite lo que llamó análisis eidético; la distinción de una conciencia explícita del objeto, propia del Yo actual, y de una conciencia implícita o potencial; la introducción de una reflexión radical e intuitiva que permita hacer conscientes los lazos con el mundo físico, social y cultural.

La fenomenología se fijó como tarea una investigación científica, no de los hechos sino de las formas de la conciencia de los objetos. Es la fuente del llamado *existencialismo* contemporáneo.

La fenomenología de Husserl influyó directamente en los pioneros de la escuela gestáltica y en las concepciones filosóficas de Karl Jaspers (1883-1969), Martin Heidegger (1889-1876), Jean Paul Sartre (1905-1980) y Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Heidegger exalta el existencialismo al igual que Sartre, y Ponty tendía a construir una doctrina de la conciencia comprometida y una comprensión del hombre a partir de su facticidad (Heidbreder, 1979; Mueller, 1974).

La sustancia de la fenomenología se forma de datos de la experiencia y de su significado para el individuo. La fenomenología rechaza el reduccionismo de los métodos empíricos de las ciencias naturales, y se concentra en el significado y la importancia de los fenómenos en la conciencia y el punto de vista de la persona en su conjunto. La fenomenología asume una función crucial en relación con el surgimiento del movimiento de la *tercera fuerza*, derivando en la psicología humanista (Brennan, 1999), la cual se analizará más adelante.

La parapsicología

Surgió como una disciplina que pretendía ocupar un lugar en las ciencias psicológicas. Sustentaba que los fenómenos parapsicológicos son de orden psíquico y que pueden abordarse científicamente, aunque a este movimiento aún se le envuelve en un halo religioso, mágico, misterioso y oculto.

Robert Amadou (1954) definió la parapsicología como el estudio de hechos extraños, curiosos, extraordinarios e inhabituales, cuyas manifestaciones no han sido todavía clasificadas por la ciencia.

J. B. Rhine (publicaciones de 1934 a 1953) consideraba que a la parapsicología le corresponde analizar ciertas funciones psicológicas que encaran nuevas fronteras de la mente, como la percepción extrasensorial.

El conjunto de fenómenos estudiados por esta disciplina llevan el nombre de fenómenos *psi*; se incluyen en ellos la telepatía, la clarividencia, la precognición, pertenecientes a la percepción extrasensorial; la psicokinesis abarca los fenómenos físicos del desplazamiento de objetos sin contacto, la telekinesia, la ectoplasmia y los fenómenos de encantamiento. En el terreno de la percepción extrasensorial se ha investigado sobre relaciones espacio-temporales expresadas matemáticamente (Murphy, 1960; Heidbreder, 1979).

Derivados de los principales sistemas psicológicos (1920-1960)

A principios del siglo XX, el surgimiento de escuelas o sistemas psicológicos encabezados por nuevos líderes que intentaban establecer la psicología dentro del marco de sus propios conceptos, atrajeron partidarios que aportaron diversas perspectivas a la psicología científica, durante los decenios de los cuarenta a los sesenta, y cuyos puntos de vista se hicieron evidentes en la psicología actual.

Derivados de la psicología de la *gestalt*

A principios del siglo XX, la psicología de la *gestalt* representó un desafío al estructuralismo, al funcionalismo y al conductismo. Fundada en Alemania, llegó a Estados Unidos en la década de 1930, convirtiéndose en una influencia importante para este país, con repercusiones en la psicología social y en el estudio de la personalidad. Sin embargo, la corriente de la *gestalt* no coincidió con el carácter conductista que dominaba la psicología estadounidense, por lo que nunca llegaría a tener la fuerza que tuvo en Europa (Hothersall, 1997; Tortosa, 1998; Brennan, 1999).

La prolongación más destacada de los gestaltistas, y que más influyó en la psicología moderna, se llevó a cabo con el físico-matemático alemán Kurt Lewin (1890-1947). Discípulo de Köhler, investigó la dinámica de la memoria y sostuvo que la fuerza de la asociación no depende sólo de la frecuencia de contigüidad de los términos asociados, sino también del motivo que los asocia. Posteriormente se dedicó a formular una psicología *gestalt* de la motivación, con base en los postulados matemáticos conocidos como topología. Su intención era describir la actividad humana en términos de una teoría de campo, que considera al individuo en su espacio vital, es decir, en su ambiente inmediato, en el espacio donde vive y tal como él lo percibe.

La teoría del campo de Lewin utiliza un enfoque dinámico experimental; gira en torno a las metas del movimiento psicológico; a los sistemas de tensión o necesidades que aparecen como vectores que expresan ese movimiento; a las barreras que interfieren con el mismo, las subdivisiones que se producen en subregiones del espacio vital y la nueva integración que puede alcanzarse con la psicoterapia. Con su concepto de espacio vital topológico representó de manera gráfica cómo el organismo se mueve en el campo por vectores, es decir, por valencias positivas y negativas que significan la fuerza que

empuja o aleja al individuo de los objetos. En esta área Lewin promovió investigaciones con Zeigarnik en 1927 y Hoppe en 1931, así como Barker y Dembo en 1941.

Lewin emigró a Estados Unidos y se concentró en estudiar la conducta infantil y la psicología social. Al respecto cabe mencionar su investigación realizada con Lippitt y White en 1939 sobre el liderazgo, así como su aportación al estudio de la dinámica de grupo en 1944 (Murphy, 1960; Brett, 1963; Mueller, 1963; Boring, 1979).

De la teoría de la *gestalt* también se derivó, por afinidad, la psicología organísmica y holística de Kurt Goldstein (1878-1965), cuyo sistema proviene de las teorías basadas en el instinto: la teoría freudiana y la gestaltista. Fundamentó su teoría en la neurofisiología y sostuvo que el único motivo humano es la autorrealización, que la satisfacción de necesidades no es una mera liberación de tensión, sino una meta para obtener alegría en la realización y placer en ejercitar las capacidades y aptitudes propias. Es decir, según Goldstein, el impulso innato del ser humano está dirigido a madurar y desarrollarse, por lo que se deben estudiar las actividades del organismo como un todo (Chaplin y Krawiec, 1980; Tortosa, 1998).

Derivados del conductismo

Después de la formulación inicial de Watson de la psicología conductista, el movimiento comenzó una evolución que amplió el alcance del conductismo hasta incluir temas relacionados con la medición central de la conducta. La propia definición de conductismo cambió; sin embargo, un aspecto compartido durante dicha evolución fue la aceptación de una metodología empírica en el estudio de la conducta. Fue el carácter positivista del conductismo lo que influyó más permanentemente a la psicología del siglo XX (Brennan, 1999).

En el decenio de 1920 el conductismo se había extendido por Estados Unidos. Entre los conductistas posteriores que adquirieron renombre a través de sus investigaciones de la época de los treinta en adelante se destacan Edwin Holt (1873-1946), Edward Tolman (1886-1959), Karl Lashley (1890-1958), Albert Weiss (1879-1931), Walter Hunter (1889-1954), Edwin R. Guthrie (1886-1959). Clark Hull (1884-1952) y Burrhus F. Skinner (1904-1990). Dichos psicólogos formularon aproximaciones neoconductistas a la psicología, conformando un periodo extremadamente productivo de la teoría y la investigación conductista estadounidense.

Watson puso de relieve la relación del lenguaje con el pensamiento al plantear que los procesos mentales pueden concebirse como formas internas de la conducta; el estudio del lenguaje fue de suma importancia para la formulación de la teoría conductista. Holt, filósofo experimentalista, se dedicó a esta tarea y sostuvo que el conductismo era una psicología del significado; señaló que el significado de una palabra no es más que una respuesta condicionada a dicha palabra. Creía que la psicología debía estudiar el comportamiento, es decir, la relación específica de las respuestas para poder explicar la mente.

Tolman, influido por Holt, planteó un conductismo que llamó propositivo, finalista u operacional; sostenía en su análisis de la acción la diferencia entre elementos de conducta molecular resultantes de la reflexología y la acción vista como un todo (conducta molar), donde interviene la intencionalidad. Aludió a las variables intervinientes de tipo cognoscitivo que sirven al hombre para conocer y guiar su acción; las variables de demanda le sirven como motivos y son los impulsos que determinan su acción.

Lashley fue otro conductista que se interesó por las manifestaciones objetivamente observables del funcionamiento del cerebro y por localizar en éste las funciones del aprendizaje y la memoria. En su investigación destacó que el psicólogo puede trabajar sin necesidad de recurrir al concepto de conciencia. Por otro lado, Weiss, de origen alemán, sostuvo también que el conductismo ofrece una explicación más completa de la totalidad de los logros humanos sin la concepción tradicional de conciencia.

Cabe mencionar aquí que las concepciones modernas de la asociación fueron defendidas por autores como Robinson en 1932 y Guthrie en 1933, quienes consideraron los experimentos del siglo actual sobre el aprendizaje como meras formas de asociacionismo. La contribución más importante de Guthrie a la psicología fue su teoría del aprendizaje por contigüidad entre el estímulo y las respuestas. Hunter, al igual que otros conductistas, evitó los términos mentalistas, e incluso sugirió que habría que cambiar el término psicología por el de antroponomía, sinónimo de conductismo.

Hull, considerado como uno de los asociacionistas modernos, se dedicó a cuantificar las diversas fases del proceso del aprendizaje, utilizando el programa de Pavlov. Redujo los tipos más complejos de aprendizaje a la formación de asociaciones mediante el refuerzo. Se propuso demostrar que el contacto con una meta actúa como reforzador de una actividad. Para Hull es posible medir la conducta tanto en la estimulación como en la respuesta y manejar su interrelación en términos matemáticos.

Skinner, el conductista más joven de esta época, ha definido la proposición acerca del reflejo condicionado vista como una correlación entre el estímulo y la respuesta. Consideraba que es posible obtener un registro gráfico del proceso de aprendizaje en animales, a través de experimentos con su conocida *caja de Skinner* (consistente en una caja simple con una palanca que acciona un mecanismo que deja caer un trozo de alimento cuando el animal la presiona). Diferenció dos tipos de reflejos: respuestas correlacionadas con estímulos, que denominó conducta respondiente, y respuestas que ocurren sin estímulos externos observables, que denominó conducta aparente. Skinner llamó a su sistema condicionamiento operante.

Skinner es una de las figuras más sobresalientes de la psicología del siglo XX. A sus aportaciones a la psicología experimental, con el método del condicionamiento operante y la teoría del aprendizaje, se añade una obra teórica centrada en una reformulación de las posiciones conductistas, así como su contribución en diversos campos de aplicación a la educación y a la intervención psicológica. El desarrollo de Skinner va desde los orígenes del neoconductismo hasta las manifestaciones ascendentes del cognitivismo (Richelle en Tortosa, 1998).

Derivados del psicoanálisis

La elaboración de la teoría psicoanalítica freudiana se convirtió en referencia capital de toda la modernidad. La teoría de Freud progresó en el campo de la clínica y las dificultades surgidas en su labor terapéutica propiciaron, tanto en él como en sus seguidores, que replanteara sus premisas teóricas.

El movimiento psicoanalítico iniciado por Freud tuvo como inmediatos continuadores a un grupo de médicos jóvenes que solían reunirse a estudiar con él y que culminó con el primer congreso celebrado en Salzburgo, Austria, en 1908, de la llamada Asociación Psicoanalítica Internacional, bajo la presidencia de Carl G. Jung (1875-1961). Dicho

grupo estuvo constituido en primer término por Max Eitingon (1881-1945), que junto con Karl Abraham (1877-1925) formaba parte de la Sociedad Psicológica de los Miércoles en 1907. Fundaron en Berlín la primera policlínica y el primer centro de enseñanza psicoanalítica. Eitingon presidió la Asociación de 1927 a 1933. Por su parte, Abraham ocupó la presidencia en 1918 y 1925. Considerado uno de los discípulos más brillantes de Freud, aplicó el psicoanálisis al estudio de las psicosis, en especial a los estados depresivos. Su mayor contribución a la teoría fue a raíz de su interés en las etapas del desarrollo psicológico infantil, siendo un precursor del análisis de niños. Su teoría fue modificada posteriormente por Fairbairn (1952).

Sandor Ferenczi (1873-1933) se incorporó al grupo de Freud en 1908. Sus principales contribuciones después de 1920 se deben a las innovaciones de la técnica que llamó *terapia activa* y desarrolló una terapéutica del relajamiento. Ferenczi trató de acortar y activar la técnica para hacer extensivos los beneficios del psicoanálisis a la mayor cantidad de pacientes posible. Postuló que la impotencia es siempre una manifestación de neurosis (Dubcovsky, 1977).

Cabe mencionar a Lou Andreas-Solomé, a quien se puede considerar como la primera psicoanalista por su participación activa en el movimiento psicoanalítico y su correspondencia con Freud en los años veinte.

Ernest Jones (1879-1958) ingresó al grupo freudiano en 1908 y ocupó la presidencia de la Asociación de 1920 a 1924 y de 1934 a 1950. Su aportación principal fue la descripción del movimiento psicoanalítico. Poco después, en 1910, se incorporó al grupo Hanns Sachs (1881-1947), abogado de profesión, por lo que fue considerado analista *profano*; aplicó el psicoanálisis a la literatura, al arte y al estudio de los religiones desde una perspectiva social (Oroz, 1979).

Otto Rank (1884-1939) se incorporó al grupo de Freud en 1906. Destacó los aspectos de la relación madre-hijo como la esencia de la vida, idea que años después desembocaría en la elaboración de su teoría sobre el trauma del nacimiento. También le preocupó, en especial, la actitud de los individuos (actividad-pasividad) y la determinación del analista por estudiar y rectificar las relaciones y el mundo social del paciente. Rank se desligó del grupo freudiano alrededor de 1924.

Entre los primeros seguidores de Freud se encuentran Alfred Adler (1870-1937) y Carl G. Jung (1875-1961), quienes desertaron aproximadamente por el año de 1913 y fundaron sus propias escuelas. Adler fundó la escuela de la psicología individual, y consideró la necesidad de la superioridad y del poder como núcleo central de su teoría de la personalidad. Desarrolló también un sistema psicológico en el campo de la sociología donde señaló que los valores han surgido de las necesidades de la vida social y planteó el desarrollo de un sentimiento comunitario, capaz de armonizar las exigencias individuales con las de la sociedad.

Jung se interesó en la psiquiatría y en la dinámica del inconsciente; fundó en 1913 la escuela de la psicología analítica; el inconsciente para Jung abarcaba también el inconsciente colectivo que incluye a los arquetipos o conceptos básicos de la raza humana que son heredados, y que lo diferencia del inconsciente personal. Jung se conoce también por su descripción sobre los tipos psicológicos: introvertido y extrovertido.

Entre otros psicoanalistas disidentes se consideran a Wilhelm Stekel (1868-1940), Victor Tausk (1879-1919), Paul Federn (1872-1950) y Theodor Reik (1888-1969). Reik sobresalió en el grupo freudiano en 1925. Emigró a Estados Unidos y ahí fundó su propio

grupo de analistas. Se dedicó al estudio de las actitudes de la sociedad hacia los criminales y fue seguido por Robert Lindner.

Los desarrollos más relevantes de las teorías psicoanalíticas surgidas a partir de Freud son los siguientes: la psicología del Yo, la teoría de las relaciones de objeto, el psicoanálisis cultural y el psicoanálisis hermenéutico (Ferrándiz, en Tortosa, 1998, pp. 494-499).

De la psicología del Yo se afirma que constituyó la base de la psicología psicoanalítica desde 1940 hasta la década de 1970. Después de la muerte de Freud, en 1939, se dio un desarrollo sistemático de la teoría del Yo, a través de la obra de su hija, Anna Freud (1895-1982), sobre el Yo y los mecanismos de defensa, así como por su trabajo sobre el psicoanálisis en los niños. Posteriormente, Heinz Hartmann (1894-1970) hizo definitivamente del Yo el foco de interés del trabajo psicoanalítico, enfocando sus estudios en la autonomía del Yo y en su capacidad de adaptación. Las ideas de Hartmann influyeron para que resurgiera la importancia de la realidad en el pensamiento psicoanalítico.

Del enfoque sobre la importancia de la realidad, y las funciones del Yo, emerge la obra de Erik Erikson (1902-1994), a quien se le reconoce por su modelo biopsicosocial de la dinámica de la personalidad y la cultura, así como por la descripción de las ocho etapas del desarrollo en el ser humano, de las cuales destaca el proceso del logro de la identidad.

De la teoría de las relaciones de objeto, que enfatiza los vínculos entre el bebé y el adulto, utiliza el término “objeto” para significar las personas o su representante interno, con los que el sujeto tiene una relación emocional significativa. Los trastornos iniciales de las relaciones de objeto son la génesis de posteriores formas de psicopatología.

En este enfoque sobresalen los trabajos de Melanie Klein (1888-1968), quien destacó el estudio de las fantasías fundamentales en una etapa temprana del desarrollo del niño, así como las formaciones del Yo en los estadios preedípicos. En 1954 Fairbairn formuló la teoría más sistemática desde la perspectiva de las relaciones de objeto. Teóricos como Michael Ballint (1896-1970), Donald Winnicot (1896-1971) y Serge Lebovici (1915-2000) dieron primicia al medio exterior y a la influencia de los vínculos primarios en el proceso de desarrollo de la personalidad.

Las posturas de la psicología del Yo y la de las relaciones de objeto son complementarias en buena medida. Los trabajos de Heiz Kohut (1913-1981) sobre los trastornos narcisistas de la personalidad y los de Margaret Mahler (1897-1985) sobre el proceso de simbiosis-separación de la madre son ejemplos de la afinidad de ambos enfoques, los cuales destacan el desarrollo individual y, a la vez, la influencia de la sociedad en el desarrollo del psiquismo.

El psicoanálisis culturalista, que puntualiza el componente social, llamado por algunos historiadores como *neopsicoanálisis*, se enfoca sobre el postulado de que la naturaleza humana es un producto de la cultura y que, básicamente, la cultura es el determinante de la personalidad. Destacan en esta línea los trabajos de Harry Stack Sullivan (1892-1949), quien elaboró la teoría de las relaciones interpersonales; sostuvo que el hombre es producto de la interacción con otros seres humanos y que la personalidad surge de las fuerzas personales y sociales que actúan sobre el individuo desde el momento de su nacimiento. Karen Horney (1885-1952) formuló su teoría con base en la acción poderosa de los factores sociales sobre el desarrollo de la personalidad neurótica, así como en los fundamentos de la seguridad y la satisfacción: la falta de aceptación produce

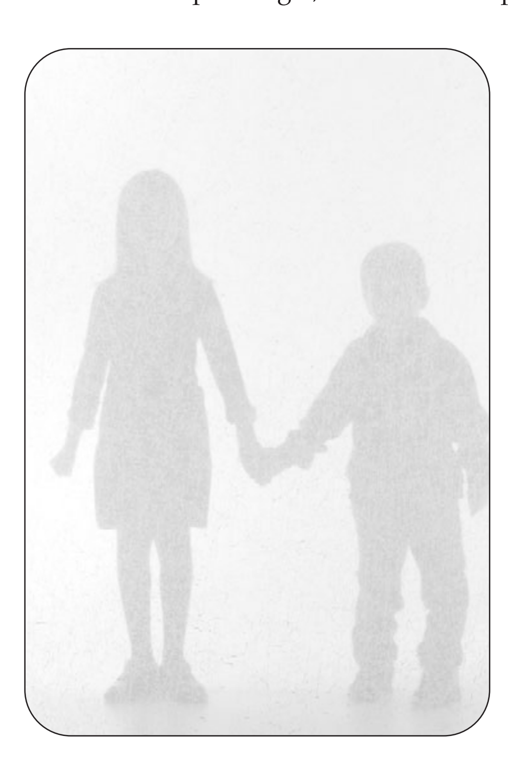
la ansiedad básica y, por ende, las tendencias neuróticas. Se le considera como una de las pioneras en el movimiento de liberación de la mujer y en la perspectiva feminista del psicoanálisis.

Erich Fromm (1900-1980) se considera también dentro del psicoanálisis culturalista influido por la sociología y la filosofía marxistas. Consideró el desarrollo del ser humano basado en la libertad como finalidad máxima y, por lo tanto, la neurosis equivale a un mal uso o a una huida de esa libertad, así como a la incapacidad de resolver conflictos de valor. Formuló una teoría caracterológica del ser en la sociedad, de un carácter productivo dirigido hacia el amor y la creatividad. Se consideró a sí mismo como un humanista dialéctico.

Del psicoanálisis hermeneútico, Jacques Lacan (1901-1981) es una de las figuras más polémicas. La hermenéutica (interpretación) se encuentra en el núcleo de la doctrina y de la técnica freudianas, por lo que se le considera una orientación que constituye un retorno a Freud. Lacan señaló que lo analizable de una sesión psicoanalítica es el discurso que el paciente hace de sus sueños y encuentra en la lingüística el mejor modelo explicativo de la estructura de ese material. La correspondencia entre los postulados freudianos y la lingüística lo llevaron a sustentar que el inconsciente está estructurado como un lenguaje.

Derivado de la psicología introspectiva: La psicología genética

Resulta difícil ubicar a Jean Piaget (1896-1980) en el contexto histórico de los principales sistemas de la psicología, en cuanto a su pertenencia específica a alguno de éstos. Entre los historiadores, hay quienes lo relacionan con la corriente psicoanalítica; mientras que otros lo consideran como neofuncionalista o cognitivista; y algunos más como el autor independiente creador de la psicología genética y representante de la Escuela de Ginebra en Suiza e influido por la psicología introspectiva de Henri Bergson (1859-1941).



La trayectoria intelectual de Piaget fue muy vasta y se le considera como uno de los psicólogos más sobresalientes. A los 18 años se inició en cuestionamientos religiosos y filosóficos, en los cuales la lectura de Bergson sobre la evolución creadora fue una influencia decisiva, con sus planteamientos sobre la inteligencia surgida de la evolución.

Posteriormente Piaget, doctorado en zoología, trabajó en el laboratorio de Lipps (Zurich), donde estudiaría el método estadístico, lo cual le permitió distanciarse de la introspección bergsoniana y enfocarse a

la experimentación. También estudió los psicoanálisis de Bleuler, Freud, Jung y Janet. Las primeras fuentes de investigación en el conocimiento del niño las tomó de Binet; de aquí se le ocurrió investigar sobre la génesis de la inteligencia, la construcción de lo real y la formación del símbolo. Incursionó en la teoría de la *gestalt*, en forma paralela a sus investigaciones cognoscitivas (Delahanty y Perres, 1994).

La psicología académica en Suiza se inició vinculada al fisiólogo experimentalista Th. Flourny (1854-1920) y al médico E. Claparède (1873-1940) de orientación biologicista y experimental. Ambos fundaron la Sociedad Psicoanalítica de Ginebra en 1920. Piaget fue miembro de esa sociedad y en aquel entonces publicó una introducción al psicoanálisis aplicado a la educación. La teoría psicoanalítica reorientó sus intereses hacia el pensamiento infantil; sin embargo, después se fue distanciando de éste, en tanto que sus investigaciones se dirigían más al estudio del pensamiento lógico-racional y no del simbólico-afectivo. Se consideró a sí mismo como psicólogo y fue ubicado como funcionalista de corte evolutivo. Para Piaget, los niños pasan por sucesivas etapas evolutivas, respondiendo a una lógica genética. La educación debía dirigirse a proporcionar al niño la ocasión para el diálogo y la cooperación, que es la única fórmula para ayudarles a superar su egocentrismo y su pensamiento sincrético. Después sugeriría un constructivismo que sustenta el desarrollo cognitivo del niño como un continuo progresar de sí mismo, y donde la importancia del factor social se ha modificado, pasando a depender de la evolución de la propia actividad adaptativa del niño. Por último, Piaget se dedicó a trabajar la epistemología genética (Vera en Tortosa, 1988).

Siguiendo a Brennan (1999) el modelo dominante de la psicología del desarrollo —dentro de las tendencias contemporáneas del neofuncionalismo— es el que procede de las interpretaciones cognoscitivas, vinculadas al estudio de la inteligencia, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje, cuya figura dominante fue Piaget. Sus métodos de estudio eran heterodoxos comparados con las normas del empirismo contemporáneo, ya que su teoría del desarrollo cognoscitivo se basó en buena medida en la observación de sus propios hijos. Con todo, su reputación actual rivaliza con la de Freud en cuanto a las contribuciones de cada uno a la psicología del siglo XX.

Derivados de la fenomenología: Psicologías humanista y existencial

A este movimiento se le conoce como la tercera fuerza de la psicología y representa el enfoque humanista de la ciencia de la personalidad, en contraste con el conductismo y el psicoanálisis. Los nuevos derroteros de la psicología moderna, señala Wilson (1979), han abierto un camino diferente a la investigación al dirigir los esfuerzos no sólo a los enfermos sino también a los sanos, es decir, que hay que partir del estado de salud y no del de los desórdenes mentales.

Después del decenio de 1930 se empezó a gestar un movimiento de origen filosófico y espíritu europeo: el existencialismo. Su influencia se dejó sentir en la psicología, la psicoterapia, la psiquiatría y la religión. Este movimiento se ha aliado con la tercera potencia de los sistemas humanistas en psicología; sus conceptualizaciones centrales acerca del ser humano resultan bastante análogas. Entre los representantes del movimiento humanista se encuentran Abraham Maslow (1908-1970), Gordon Allport (1897-1967) y Carl Rogers (1902-1987).

La vertiente del movimiento de la *tercera fuerza* estadounidense, o psicología humanista, concedía prioridad a la validez de la experiencia humana, a los valores e intenciones de la vida y su significado. Maslow, elaboró una noción de la personalidad influida por el existencialismo europeo. Postuló un marco teórico motivacional que consistía en una jerarquía de necesidades, desde los niveles biológicos primitivos hasta la experiencia verdaderamente humana. Llamó *autorrealización* al proceso de crecimiento personal, mediante la satisfacción progresiva de las necesidades. Allport destacó, en su teoría de la personalidad, la descripción de rasgos o predisposiciones a responder, de una manera parecida a los instintos de Freud o a las necesidades de Horney. Como producto de la herencia genética y del aprendizaje adquirido, los rasgos de Allport son estructuras mentales que refieren la congruencia del comportamiento de la persona.

Carl Rogers, por su parte, cuestionaba la viabilidad de la psicología humanista como proyecto científico. Sus ideas sobre la personalidad son en lo esencial fenomenológicas, en tanto que enfatizan el Yo que experimenta. El Yo consta de conceptos organizados y congruentes. Una vez que se conoce y se acepta la estructura del Yo, la persona queda libre de tensiones y ansiedades internas. Una de sus aportaciones más significativas fue su enfoque terapéutico centrado en la persona, que destaca la relación empática con su cliente.

Entre los existencialistas sobresalen clínicos, psicoanalistas y filósofos como Rollo May (1909-1994), quien aplicó los principios existenciales a la psicoterapia y a la teoría de la personalidad. Señaló que la psicología requiere entender cabalmente la experiencia humana, en términos de la voluntad, la elección y el crecimiento. También es importante señalar las aportaciones de Igor Caruso (1914-1981) y Victor Frankl (1905-1997) que tomaron como punto de partida a Husserl (1859-1938), Kierkegaard (1813-1855), Heidegger (1889-1976) y Sartre (1905-1980). Frankl elaboró su psicología existencialista, en la cual el punto central es el hombre en busca de sentido y trascendencia.

El análisis fenomenológico es el método fundamental que siguen los representantes de las psicologías humanista y existencial, y su objeto de estudio es el ser: *ser* es estar en el mundo, es vivir con uno mismo. Desde un punto de vista global consideran como conceptos importantes los siguientes: estar en el mundo significa poseer conciencia, porque todo lo que el ser humano conoce realmente es su percepción del mundo biológico, físico y social que lo rodea; el ser es existencia consciente, mientras que el no ser es esencia; el ser es una potencia capaz de desarrollo ulterior; la personalidad humana posee libertad de elección como parte integrante del ser; la ansiedad es inherente al ser porque elegir entraña correr riesgos; la ansiedad puede empujar al hombre a refugiarse en un modo de existencia falso; el ser puede superarse con una vida auténtica mediante el compromiso, y la toma honrada de decisiones con pleno conocimiento de las consecuencias, aun cuando entrañen aumento de ansiedad; la elección existencial tiene que basarse en un interés social.

Los sistemas humanista y existencial en psicología ejemplifican un modelo de realización de la teoría de la personalidad, ya que hace hincapié en la autorrealización como motivo predominante del desarrollo de la personalidad. Realizan un esfuerzo común por atacar el problema de la enfermedad mental de un modo más práctico que teórico, aunque algunos difieren en su fenomenología del proceso neurótico; no niegan la existencia de factores ocultos, aunque suponen que la parte más importante se halla en relación con la mente consciente y la voluntad. El neurótico o el psicótico toman

decisiones dolorosas e inadaptadas, debido a la falta de experiencia para elegir acertadamente en un ambiente desfavorable; el análisis existencial ofrece la oportunidad de explorar el fundamento del ser y reexaminar las elecciones a la luz de nuevas perspectivas. Consideran que la dinámica de la conducta ha de examinarse en términos de cómo funciona el individuo en el mundo del presente, no del pasado.

Los datos referidos sobre las derivaciones de la psicología de la *gestalt*, del conductismo y del psicoanálisis, así como de las psicologías humanista y existencial, fueron obtenidos de historiadores contemporáneos como Murphy (1960), Brett (1963), Mueller (1974), Di Caprio (1976), Chaplin y Krawiec (1978), Boring (1979), Wilson (1979), Hothersall (1997), Tortosa (1998) y Brennan (1999).

CUADRO 3.1 CORRIENTES CONTEMPORÁNEAS EN PSICOLOGÍA (SIGLO XX).

1. *Surgimiento de escuelas o sistemas (1900-1940, aproximadamente).*

La psicología de la *gestalt*	Christian Ehrenfels (1859-1932) Max Wertheimer (1880-1943) Wolfang Köhler (1887-1967) Kurt Koffka (1886-1941)
El conductismo	John Watson (1878-1958)
El psicoanálisis	Sigmund Freud (1856-1939)
Movimientos colaterales	Psicología introspectiva: Henri Bergson (1859-1941) Operacionismo: Piercy W. Bridgman (publicación 1927) Psicología intencionista: William McDougall (1871-1938) Psicología dinámica: Robert Woodworth (1869-1948) Psicología comprensiva: Wilhelm Dilthey (1833-1911) Psicología fenomenológica: Edmund Husserl (1859-1938) Parapsicología: J. B. Rhine (publicaciones de 1934 a 1953)

2. *Derivaciones de los principales sistemas psicológicos (1920-1960, aproximadamente).*

La psicología de la *gestalt*	Kurt Lewin (1890-1947) Kurt Goldstein (1878-1965)
El conductismo	Edwin Holt (1873-1946) Edward Tolman (1886-1959) Karl Lashley (1890-1958) Albert Weiss (1879-1931) Walter Hunter (1889-1954) Edwin R. Guthrie (1886-1959) Clark Hull (1884-1952) Burrhus F. Skinner (1904-1990)

(*continúa*)

CUADRO 3.1 (*Continuación*).

	1a. generación	2a. generación
El psicoanálisis	Max Eitingon (1881-1945) Karl Abraham (1887-1925) Sandor Ferenczi (1873-1933) Ernest Jones (1879-1958) Otto Rank (1884-1939) Alfred Adler (1870-1937) Carl G. Jung (1875-1961) Theodor Reik (1888-1969)	Anna Freud (1895-1982) Heinz Hartmann (1894-1970) Erik Erikson (1902-1994) Melanie Klein (1888-1968) Michael Ballint (1896-1970) Donald Winnicot (1896-1971) Serge Lebovici (1915-2000) Heinz Kohut (1913-1981) Margaret Mahler (1897-1985) Harry Stack Sullivan (1892-1949) Karen Horney (1885-1952) Erich Fromm (1900-1980) Jaques Lacan (1901-1981)
La psicología genética-cognitiva	Jean Piaget (1896-1980)	
La fenomenología: psicología humanista y existencial	Abraham Maslow (1908-1970) Gordon Allport (1897-1967) Carl Rogers (1902-1987) Rollo May (1909-1994) Igor Caruso (1914-1981) Victor Frankl (1905-1997)	

CUADRO 3.2 LAS GRANDES CORRIENTES DE PENSAMIENTO EN LA PSICOLOGÍA (SIGLOS XIX Y XX).

Empirismo	Hobbes y Locke	
Asociacionismo	Berkeley y Hume	S. XVII
	Hartley y Herbart	S. XVIII
Estructuralismo, psicología del contenido	Wundt y Titchener	S. XIX
Funcionalismo	James, Dewey y Angell	S. XIX
Psicología del acto	Bretano y Stumpf	S. XIX
Reflexología	Pavlov	S. XX
Psicoanálisis	Freud	S. XX
Conductismo	Watson	S. XX
Gestalt	Ehrenfels, Wertheimer, Köhler y Koffka	S. XX
Psicología genética y cognitivismo	Piaget	S. XX
Teoría del campo	Lewin	S. XX
Neoconductismo	Skinner	S. XX
Psicología existencial y fenomenológica	May y Frankl	S. XX
Psicología humanista	Rogers y Maslow	S. XX

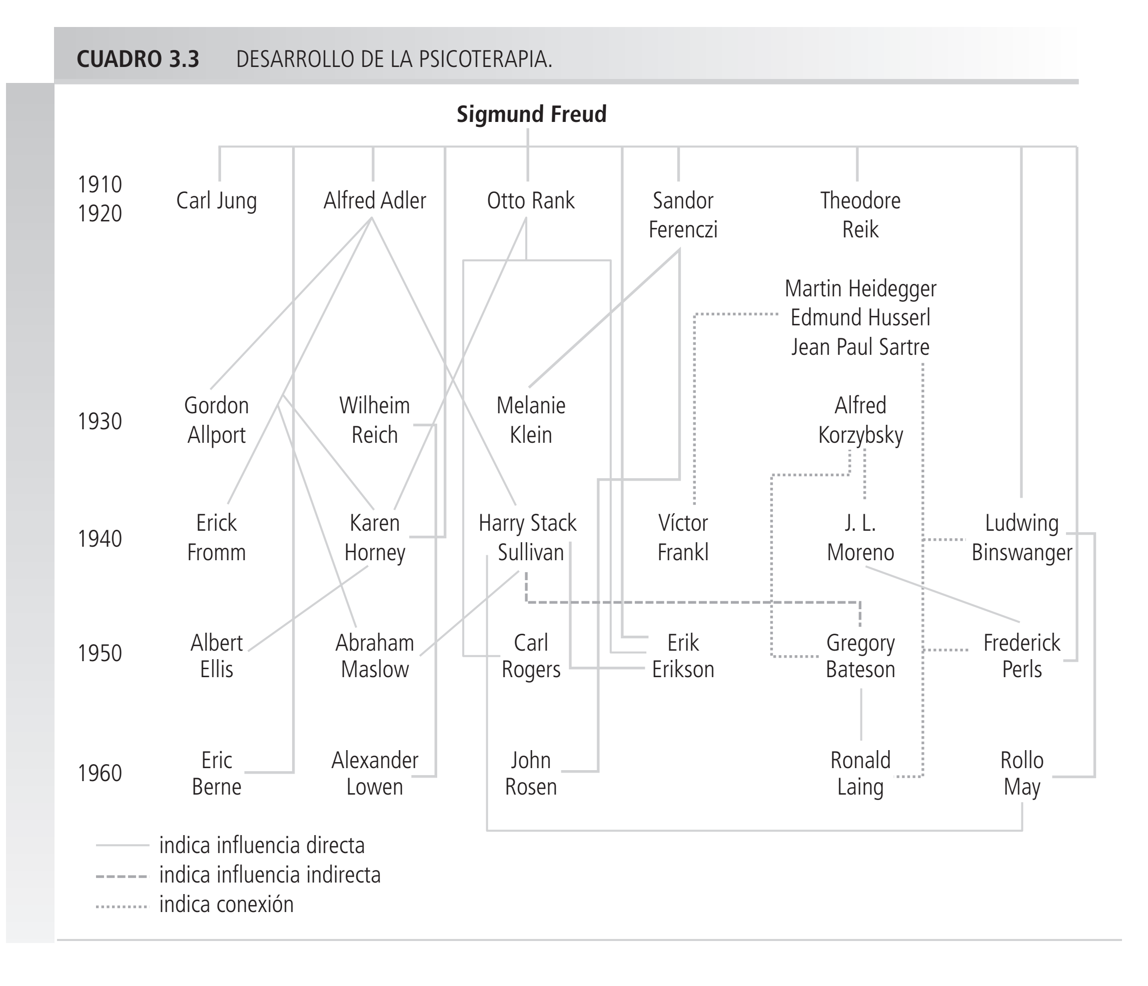
El desarrollo de la psicoterapia

De las diversas corrientes contemporáneas en psicología, han emergido teorías y técnicas en psicoterapia, resultando éste uno de los campos de mayor aplicación y desarrollo profesional.

La psicoterapia es el proceso a través del cual la persona, el grupo y la familia se vuelven capaces de enfrentar conscientemente los problemas —independientemente del sufrimiento que esto implique—, sin necesidad de recurrir a mecanismos como la negación o la represión, los cuales son mecanismos de evitación, o escape abiertos u ocultos.

Se muestra un breve bosquejo de la cronología y genealogía del pensamiento psicoanalista y existencial de la psicoterapia en el cuadro 3.3. Las terapias conductuales, aun cuando tienen raíces históricas muy profundas, no están incluidas aquí, porque su confluencia con las terapias tradicionales apenas ha comenzado. Cada párrafo explicativo de este cuadro se basa particularmente en la obra más accesible y clara para el lector, de cada autor graficado (tomado de *Psychosources*, Bantam Books, Nueva York, 1973, pp. 130-131; traducido y sintetizado por el doctor Ezequiel Nieto [1994]).

CUADRO 3.3 DESARROLLO DE LA PSICOTERAPIA.



Sigmund Freud (1856-1939): teoría estructural de la mente. El Yo, cuya función es poner a prueba la realidad, la que reconcilia el *ID* y el Yo con el mundo exterior; el *superyó* cuya función es censurar y criticar al Yo, es la voz interior de las figuras paternas, de la cultura y es ampliamente inconsciente; el *ID* es una fuente de energía, enteramente inconsciente, pero rompe a través de la superficie de la conciencia en formas disfrazadas. Está desarmada pero aliada con los esfuerzos del Yo y del *superyó*.

Teoría instintiva de la personalidad: *neurosis*. Tiene etiología sexual pues la libido es principalmente sexual. La terapia depende de la transferencia en la cual el terapeuta es el *padre* para el paciente, y la libre asociación, en la cual el *monólogo no revisado* (espontáneo) del cliente/paciente revela sus áreas reprimidas. Una vez traídas a la conciencia éstas pueden ser asimiladas de manera adecuada.

1910-1920

Carl G. Jung. Rechazó la teoría sexual de Freud. Creía que los problemas de la niñez son causados por problemas de neurosis de los padres. La libido no es primariamente sexual, sino más bien un fondo de energía indiferenciado. El ser humano en su meta es unidad de personalidad, un equilibrio entre los aspectos masculinos y femeninos de su Yo, y una vez que esté terminado, la meta es un Yo plenamente realizado. Admitía la importancia de los factores del inconsciente: el inconsciente personal, compuesto de la represión del individuo o experiencias olvidadas, y el inconsciente colectivo, modelos de memorias (recuerdos) y comportamientos venidos de un pasado ancestral del hombre.

Dos actitudes básicas intelectuales del Yo: extroversión e introversión. Cuatro funciones de la mente: pensar, sentir (*feeling*-afecto), sentir (percepción sensorial) e intuición. La terapia orientada al presente y al futuro es un proceso mutuo de crecimiento entre el paciente y el terapeuta.

Alfred Adler. No aceptó de Freud las bases instintivas del desarrollo de la personalidad ni la etiología sexual de la neurosis. Para Adler, las bases biológicas de la personalidad están en los sentimientos infantiles de necesidad de ayuda y pequeñez, que inevitablemente conducen en el adulto al sentimiento de inferioridad. En el individuo normal y sano, el sentimiento de inferioridad es superado por el sentimiento social bien desarrollado, al igual que por el valor para afirmarse a sí mismo de forma realista, y el sentido común para confrontar el medio circundante físico y social de manera constructiva. El neurótico, sin embargo, ha fallado en desarrollar estos sentimientos sociales; la meta de la terapia es ayudarle a hacer esto.

Otto Rank. Creía en el trauma del nacimiento. La separación repentina del infante del agradable calor del vientre humano es un choque psicológico, que deja a cada uno con el peso de una ansiedad primaria, un miedo vital, un miedo de separación. En el desarrollo normal, el individuo aprende a afirmar su separación e individualidad a través de su voluntad, fuerza integradora y activa de la personalidad que supera el trauma del nacimiento. El neurótico, por otra parte, nunca supera sus sentimientos de dependencia; se siente atado a los demás y su voluntad es una *contraafirmación*. La meta de la terapia

es desarrollar la autoafirmación en el individuo; el terapeuta debe ayudar al paciente a separarse de él (terapeuta), resolviendo su sentido de culpabilidad en sus relaciones.

Sandor Ferenczi. Deriva de Freud el método de terapia. El terapeuta debe tener un papel activo, a través de dos fases: la terapia de privación, en la cual el paciente se abstiene del sexo, del comer por placer y del exceso en el uso del sanitario. Las energías son, por lo tanto, forzadas a buscar otra salida por medio de la terapia, donde la represión debe aparecer en la superficie más rápidamente. En la segunda etapa creía que el terapeuta debe ser un padre amable. El problema del paciente nace de la niñez, cuando no era ni aceptado ni querido; el terapeuta toma el lugar de los padres, pero siendo concesivo, permisivo y amable. En este medio favorable el paciente revive su niñez y es capaz de hacerla amable y satisfactoria.

Theodore Reik. El psicoanálisis es colaboración creativa entre el paciente y el terapeuta, el cual enfatiza el papel de la intuición del terapeuta sobre los modelos inconscientes del paciente. Consideraba que el masoquismo no era sexual en su origen, sino más bien interpersonal.

Martin Heidegger, *Edmund Husserl, Jean Paul Sartre: existencialistas*. Rechazaron las teorías conductistas y psicodinámicas de la personalidad, como inadecuadas a la tarea de definir y compartir con los problemas humanos. El problema de la existencia no es el ajuste del Yo con los factores externos, como la conveniencia o las circunstancias, sino más bien el descubrimiento de uno mismo a medida de que emerge y evoluciona a través de los contactos con el mundo y con otra gente. Las teorías psicodinámicas y conductuales rompen la personalidad en partes; los existencialistas creen que el hombre puede ser entendido en la totalidad de su existencia.

1930

Gordon Allport. La personalidad está compuesta de rasgos cuya operación es dinámica tanto en el gobierno de la recepción de los estímulos, como en la dirección de la respuesta. Los rasgos son por consiguiente la fuente de motivación y poseen la autonomía funcional: no tienen conexión con las necesidades biológicas y pueden sostener el comportamiento indefinidamente, cualquiera que sea su propósito original. Los motivos del niño son suplantados por los del adulto, el desarrollo, sin embargo, es discontinuo y la personalidad humana está divorciada del pasado. La fuerza conductora es el propio deseo del hombre de llegar a ser alguien.

Wilhelm Reich. Difería de Freud sobre todo en la técnica terapéutica. Creía que el carácter no era una manifestación de la personalidad, sino una serie de resistencias de mecanismos protectores, es decir, una armadura en torno a la personalidad, que debe destruirse antes de comenzar una terapia. Esta armadura se manifiesta en la conformación del cuerpo del paciente.

Melanie Klein. Freud creía que el complejo de Edipo, a la edad de 5 o 6 años, era la primera crisis de mayor importancia para el desarrollo de la personalidad del adulto. Klein vio los principios del desarrollo del Yo y superyó en el primer año de vida, y elaboró una

descripción de la sexualidad infantil durante ese primer año de vida, que la hace el determinante crucial del desarrollo posterior. Destacó los componentes agresivos del ser humano para la estructuración del mundo interno y el equilibrio a lograr, entre los impulsos tanáticos y los libidinales, que promueven el amor y la gratitud. En su planteamiento sobre la existencia de un Yo incipiente desde el comienzo de la vida, alude a los rudimentos de procesos mentales y defensas que protegen de la ansiedad y se expresan en fantasías inconscientes primitivas.

Alfred Korzybski. La semántica general aplica el conocimiento de los símbolos; su significado de influencia sobre el comportamiento neurótico resulta de la falta de una comprensión clara del uso de las palabras y los símbolos; la terapia debe tratar de superar la dificultad.

1940

Erich Fromm. Minimizó el papel de los instintos en el desarrollo de la personalidad; resaltó las raíces socioculturales de la personalidad. El hombre es por herencia, capaz de individuación, de dar soluciones creativas a sus problemas y de adaptaciones racionales a su medio; sin embargo, en contra de esto está su herencia biológica regresiva, lo cual le tienta a rendirse ante el control de sí mismo, de las fuerzas instintivas o a la autoridad de grupo. El problema del hombre es intrínseco a su existencia: su única posición evolutiva le hace capaz de elegir, para obtener la seguridad del control de los instintos de su conducta, en favor de la lucha contra su individualidad humana en la libertad; pero el precio de esta libertad es la soledad y el aislamiento. Su medio sociocultural, si es sano, puede animarle en su crecimiento, en su amor a sí mismo y en su propia aceptación, haciéndole capaz de aceptar y amar a los demás, y sintiendo el gozo de la relación; si, por el contrario, no es sano, puede crear en él falsas necesidades y un requerimiento de falsa seguridad, siendo esto la fuente de sus grandes dificultades.

Karen Horney. Rechazó la teoría de los instintos de Freud y contempló el desarrollo de la sexualidad como determinado cultural y no biológicamente. Algunas perturbaciones psicológicas son definidas sólo como desviaciones de la norma cultural. El determinante del desarrollo y de la salud es el impulso hacia la propia realización, la necesidad del individuo de experimentar su propio Yo. Los problemas psicológicos son uno de dos: el resultado de tener que hacer frente con las solicitudes conflictivas de la cultura (*ama a tu prójimo* y *compite con tu prójimo*), o bien, son creados cuando el impulso hacia la experiencia del Yo *real* es reemplazado por una imagen del Yo *ideal*, creada para apaciguar a los demás; o bien, como respuesta a las solicitudes culturales. En el neurótico, la relación del Yo con los demás es perturbada por el esfuerzo de tener que hacer frente a la ansiedad básica, sentimientos de necesidad de ayuda y de aislamiento. La necesidad neurótica suprema es entonces la seguridad; un sentido de seguridad que es fundamentalmente contrario a la propia realización.

Harry Stack Sullivan. Formuló una teoría completa de la personalidad basada en la aculturación como el factor fundamental del desarrollo de la personalidad. La personalidad es una estructura hipotética que existe solamente en las relaciones interpersonales, y el

comportamiento humano está motivado por la búsqueda de satisfacción (de las necesidades biológicas) y la seguridad (determinada por un proceso cultural definido por las normas culturales). La seguridad se manifiesta más claramente en el sentido de pertenencia. La mayor parte de los problemas psicológicos se originan en la frustración de la búsqueda de seguridad. El síntoma básico de la neurosis es la distorsión paratáxica; el individuo es incapaz de ver y responder a los demás tal como son; los personifica a su gusto y responde a ellos a través de la falsa imagen proyectada sobre ellos.

Victor Frankl. Las motivaciones humanas primarias son el esfuerzo del hombre para encontrar sentido a su vida. Los factores ambientales, la herencia y los instintos no solamente son determinantes de la conducta, ya que el hombre puede elegir lo que quiere hacer y llegar a ser, y puede orientarlos hacia metas de su propia selección. El desorden psicológico resulta de la frustración de esa voluntad de querer significar algo.

J. L. Moreno. Fundó y desarrolló el psicodrama, técnica terapéutica donde la persona es llevada a actuar en situaciones emocionales de turbación y conflictos interpersonales, con miembros del grupo del psicodrama, tomando papeles diferentes. A la persona se le dice que desempeñe varios papeles y los miembros del grupo son también rotados en sus papeles, con la finalidad de incrementar la empatía e intensificar la realidad emocional de la escena. La meta es una catarsis emocional, es decir, la resolución de conflictos.

Ludwig Binswanger. Aplicó el existencialismo de Heidegger al psicoanálisis. El resultado fue el análisis existencial, un intento para fundamentar la comprensión científica del hombre en la estructura total de su existencia, en vez de una teoría psicológica o conductista, basándose en la convicción de que toda la estructura precede y subyace en todo lo psíquico, estructuras conscientes o inconscientes. El analista debe primero entender esa estructura total del paciente y cómo es modificada por la historia vivencial (del paciente) y, por lo tanto, debe tratar de hacer que el paciente experimente cómo su modificación es una falla para darse cuenta de la plenitud de potencialidad de su humanidad. El analista forma una especie de compañerismo con el paciente, fundada en su humanidad común y basada en las relaciones de mutua pertenencia y amor.

1950

Albert Ellis: psicoterapia racional. Demuestra al paciente cuán irracionalmente se comporta debido a su estructura de creencia disparatada. Los problemas de personalidad son creados por la incapacidad de vencer estándares imposibles. La meta del terapeuta no es perseguir la fuente de estos estándares, sino más bien lograr que el paciente vea por sí mismo cuán irreales son para una vida en el presente. El paciente debe entonces ajustar sus estándares a un modelo más razonable y más de acuerdo con la realidad de la vida.

Abraham Maslow. Postula una voluntad activa de salud y una jerarquía de motivación, en la cual las necesidades puramente fisiológicas se sitúan en la base, y la propia actualización, en la cima. Si alguna necesidad no es satisfecha, entonces el individuo es dominado por esa necesidad. Un orden mayor de necesidades incluye: amor, pertenencia y estima; el orden superior de necesidades incluye: justicia, orden, bondad; pero estas ne-

cesidades son inherentes al hombre. Esta teoría de la personalidad se basa en individuos sanos y creativos en vez de neuróticos, enfatiza la propia actualización del potencial humano e, implícitamente, desmiente la teoría instintiva determinista de Freud.

Carl Rogers. El potencial de crecimiento está en cada uno de nosotros; el motivo fundamental de cada uno es la actualización del Yo. El terapeuta no es directivo ni permisivo, sino que su función crucial es demostrar su mirada positiva incondicional al paciente y enfatizar la comprensión de sus problemas. El paciente está en un estado de incongruencia, incapaz de admitir experiencias significativas a su conducta, en donde pueden llegar a ser congruentes. Esto conduce al propio mirar incondicional hasta el punto en que el paciente es capaz de su propia actualización, que es el máximo desarrollo.

Erik Erikson. Extiende el significado del Ego freudiano, destacando su desarrollo y añadiendo etapas, más allá de la pubertad, las cuales Freud no explicó. El desarrollo no es meramente psicosexual, atribuido a una sexualidad infantil, sino un crecimiento psicosocial donde hay una interacción entre el instinto y el medio. Afirmaba que el crecimiento humano es epigenético, desarrollándose a lo largo de las líneas de un plan preexistente que, si no ha sido frustrado, culmina en conocimiento; resaltó la importancia de la crisis de identidad en la adolescencia última, crisis que es la prueba crucial de todo lo que ha venido antes y determinante de todo lo que viene después en la historia vital del individuo.

Gregory Bateson. La neurosis y la psicosis son etapas de deterioro en la comunicación, en la cual el paciente es incapaz de expresarse mediante canales de una comunicación normal, o de entender una comunicación con los otros. La teoría de *la doble ligadura* (*double bind*) que es el análisis de Bateson sobre la etiología de la esquizofrenia; el niño recibe mensajes contradictorios de uno o de ambos padres, y él responderá a uno de ellos que equivale a negar al otro. El niño está en una doble envoltura, o amarrado con dos lazos, en la situación donde la única respuesta es la esquizofrenia. La terapia está diseñada como un proceso para restaurar la habilidad de comunicación con el paciente.

1960

Ronald Laing. Cuestionaba el contexto social donde el individuo actúa y experimenta. La psicosis y la neurosis tienen sentido si la experiencia de la persona puede entenderse. En la actualidad, lo que se acepta por normalidad es patológico. Las psicosis, de cierta manera, son un camino, un paso, hacia la salud, porque es un intento para establecer la experiencia propia única e independiente del mundo en que se vive.

Eric Berne. Desarrolló una forma de terapia de grupo llamada *análisis transaccional*, basada en el examen del papel adoptado por la gente en las relaciones interpersonales. Creía que estas transacciones entre las personas revelan el estado del Yo que yace detrás de sus respuestas sociales, y que estos *papeles que la gente desempeña* son parte de un *guión mayor* de vida que la persona desarrolla a lo largo de su vida. El objetivo del terapeuta es ayudar a cada paciente a comprender su papel y lo que significa para sus sentimientos, sus actitudes y su comportamiento, de tal suerte que sea capaz de integrarlos más completamente a su personalidad y funcionar sin confusión y con honradez.

Frederick Perls. Freudiano entrenado, terapeuta orientado hacia la *gestalt*, cuya terapia se concentra en construir la conciencia del paciente en el aquí y ahora de su respuesta a la expresión inmediata, en vez de tratar de resolver problemas pasados y de represiones encubiertas. Como Reich, Perls creía que el carácter era un escudo de resistencias contra el tratamiento nuevo de la experiencia, aunque creía que podría superarse desanimando las verbalizaciones del mismo paciente y sus problemas, animándole a mostrar sus sentimientos y actitudes a través de su expresividad no verbal. El desorden psicológico es el resultado de la incapacidad del individuo para aceptar ciertas cosas como conscientes; esta conciencia incompleta le hace incapaz para ver el significado de las cosas en su totalidad. La meta de la terapia es ayudarle a restaurar las partes que le faltan y lograr la integración plena de un carácter capaz de darse cuenta con plenitud, capaz de responder al medio circundante espontáneamente y de asimilar completamente la experiencia.

Alexander Lowen: bioenergética. El problema neurótico se manifiesta en el cuerpo. La terapia, por consiguiente, consiste en mostrar y actuar exteriormente (*acting out*) los problemas emocionales a través del lenguaje corporal.

John Rosen. Afirmaba que la esquizofrenia se deriva de una madre esquizofrénica, una persona cuyas conducta o actitudes impiden al niño desarrollar los lazos afectivos, tan importantes, con ella. Esto y la actitud sobreprotectora de la madre —afecto excesivo— son determinantes para el niño.

Rollo May. El más notable de los terapeutas norteamericanos, estudiante de Adler y amigo del teólogo existencialista Paul Tillich. La terapia no es un intento para curar, sino más bien una asistencia en la auto-exploración. El énfasis se pone en el amor, en lo *diamónico* —las funciones naturales que contienen vitalidad y creatividad, pero que también tienen el poder de poseer destructivamente a una persona—; y en la voluntad, porque ella contiene el darse cuenta, la intencionalidad y, por lo tanto, el significado. El amor y la voluntad están presentes en todos los actos genuinos.

Fue precisamente Rollo May quien escribió el prólogo de la reciente publicación de la Asociación Americana de Psicología sobre el desarrollo de la psicoterapia. El libro intitulado *Historia de la psicoterapia: un siglo de combios*, editado por Donald K. Freedheim (Washington, D.C., 1992) fue preparado en honor del centenario de dicha Asociación y dedicado a todo hombre, mujer y niño que haya tenido la valentía de compartir lo más íntimo y profundo de sí mismo con un psicoterapeuta.

El volumen ofrece una investigación retrospectiva de las rutas y el desarrollo de la psicoterapia desde cuatro perspectivas básicas: teoría, investigación, práctica y entrenamiento. Se describen también las influencias socioculturales, políticas y económicas que han conformado el campo de la psicoterapia en los últimos cien años.

Desde el punto de vista del desarrollo de la psicoterapia, el texto busca extraer y amplificar las tendencias históricas con cierta prospectiva hacia el futuro. Se señala que, a pesar de la rápida transformación habida en el campo de la psicoterapia, parece, sin embargo, que los psicoterapeutas rara vez han registrado y considerado dichos cambios. Durante las últimas décadas del siglo XX la predicción más segura que uno pudiera hacer sería que habría aún más cambios en el desarrollo de la psicoterapia en el siglo XXI.

A principios del siglo XX, Munsterburg (1909, citado por Freedheim, 1992), escribió que la *finalidad de la última generación fue explicar el mundo; la finalidad de la siguiente será interpretar el mundo*... En su corta historia, la psicoterapia ha jugado un papel importante en lograr una visión interna y en proporcionar un alivio en la complejidad de nuestras vidas. Pero la mente es tan misteriosa como el universo, y la comprensión cabal del comportamiento humano —y el del futuro de la psicoterapia— nunca será una certeza indisputable.

Nuevos paradigmas epistemológicos: Siglo XXI

Las grandes corrientes de pensamiento en la psicología durante los siglos XIX y XX como el psicoanálisis de Freud, el conductismo de Watson o el cognitivismo de Piaget, entre otros, se constituyeron como paradigmas epistemológicos de la modernidad; dichos enfoques representan conjuntos sistemáticos de conocimientos y expresiones de paradigmas que enriquecen la investigación. La epistemología es la rama de la filosofía que estudia las propias formas de conocer. Paradigma (Maluf, 2001, p. 67) es:

> El conjunto de creencias básicas que representan una visión de la realidad que define, para aquellos que la asumen, la naturaleza del mundo, el lugar del individuo en él y la gama de relaciones posibles con ese mundo y sus partes. Las creencias que conforman el paradigma son básicas en el sentido de que no existen medios que consientan probar su verdad. Siendo paradigmas de investigación, esos enfoques adoptan los tipos de métodos que consideran apropiados, pero además de guiar al investigador en las elecciones del método, lo guían también en caminos ontológica y epistemológicamente fundamentales.

Los nuevos paradigmas epistemológicos emergen debido a la crisis de los paradigmas dominantes del siglo XX. Los postulados idealistas de la modernidad fracasaron en sus aspiraciones humanistas de bienestar. No proporcionaron todas las respuestas que de ellos se esperaban y los grandes sistemas de creencias científicas vinculados al proyecto de la modernidad se han venido cuestionando y desmoronando.

Los paradigmas emergentes en psicología se caracterizan por la búsqueda de respuestas a las nuevas exigencias de los nuevos tiempos. Como señala Maluf (2001, p. 69), los cambios de enfoques teórico-metodológico que vienen identificando a la psicología del siglo XXI, no se presentan como simple complemento ni como ruptura total con las corrientes de pensamiento dominantes del siglo XX. Sino que más bien, "nuevas y antiguas se insertan en un nuevo conjunto de condiciones sociales, sostenidas por una nueva versión del mundo que muchos denominan como posmoderna".

La posmodernidad, comenta Velasco (2004, p. 72-74) se considera un movimiento surgido en forma espontánea, sin que provenga de pensadores claramente identificables, como los que definieron la modernidad. Se refiere a Lyotard (1993), filósofo francés posmodernista, quien caracteriza la posmodernidad como la pérdida de la creencia, el derrumbe de las viejas certezas, donde la incertidumbre y la crisis parecen ser el sello de la época actual. Al hombre de la posmodernidad no le interesa profundizar en las teorías, ni en la exactitud de las cosas; tampoco le interesan las concepciones globales totalizadoras o únicas. Esta ruptura de la visión de totalidad ha perdido vigencia; actualmente se

privilegian la *pluralidad* y la *diversidad*, en tanto se considera que ya no existe una sola verdad. La posmodernidad muestra especial interés por la tecnología y el pragmatismo.

I. Psicología cognitiva

La aparición de nuevas tecnologías que permitieron construir máquinas —computadoras—, que realizaran tareas complejas similares a las que hace la mente humana, dio origen, en el curso del desarrollo de la psicología en la década de 1960, al modelo ahora muy difundido de la psicología cognitiva, que surgió en torno a las tecnologías del conocimiento o las ciencias de lo artificial, e influyeron en la modificación de los modelos conductualistas estadounidenses predominantes de esa época. El objetivo de crear máquinas "que piensan" llevó a desarrollar nuevas disciplinas como la informática o la cibernética, lo cual repercutió en la psicología, abriendo así un nuevo campo: *la psicología cognitiva*, a través de nuevos métodos y enfoques teóricos, anclados en paradigmas de la física y las matemáticas.

Si la psicología académica experimental de la primera mitad del siglo XX quedó marcada por el conductismo, la de la segunda mitad se caracterizó como psicología cognitiva o cognoscitiva, que "pretende ser una ciencia objetiva de la mente, a la que concibe como sistema de conocimiento" (Rivière 1991, citado por Romero, Pedraja y Marín, 1998). Señalan estos autores que aun cuando dentro de la psicología cognitiva hay una gran diversidad teórica, ya que el término "cognitivo" se ha utilizado para referirse a un conjunto mayor de teorías psicológicas, como las teorías evolutivas de Piaget, en este rubro de la psicología cognitiva el término se utiliza de manera restrictiva, pues alude a la metáfora mente-computadora, es decir, que utiliza los conceptos y los procesos relacionados con las computadoras para comprender la mente humana.



Este cambio de perspectiva en psicología se considera una revolución, mediante la cual el paradigma conductista ha sido reemplazado por el paradigma cognitivo como enfoque principal de la investigación psicológica. El desarrollo cronológico de este enfoque marca sus inicios en la década de 1950, con la lenta asimilación de los modelos computacionales de la información. En la década de 1960 se consolidó como disciplina, aunque con crisis internas. Veinte años más tarde se manifestaría con la aparición de modelos computacionales simbólicos de la mente.

La psicología cognitiva se considera la generadora de la crisis del conductismo. Si bien se asume que fue la crisis del conductismo la que proporcionó la oportunidad para que los medios de la informática computacional abrieran el camino para los cambios en la epistemología y la filosofía de la mente.

Por consiguiente, lo siguiente se formula como la señal de identidad de la psicología cognitiva: "La mente es un sistema de cómputo." Entonces cabe establecer un pa-

ralelismo, una metáfora mente-computadora, donde se aprecia la recuperación de lo mental. En palabras de Rivière (1991, p. 132):

> La psicología volvió a ser cognitiva en la segunda mitad de nuestro siglo [XX] y de ninguna manera empezó a ser cognitiva en los años cincuenta y sesenta. El enfoque cognitivo ha supuesto la recuperación explícita de la vigésima tradición epistemológica de la psicología natural del sentido común, de la reflexión filosófica sobre el alma, la mente y la conciencia, y de la primera psicología científica. Se enraíza en lo más hondo y viejo de la historia de nuestra disciplina, pero lo hace de un modo peculiar. La psicología cognitiva lo es de un modo diferente a la forma en que fueron "cognitivas" esas otras psicologías.

En la década de 1960 se consolidó el paradigma clásico de la psicología cognitiva en la Universidad de Harvard con Bruner, Neumann, Chomsky. Asimismo hubo apertura a otras corrientes en Europa con la psicología de Piaget y Vygotsky. Los temas psicológicos centrales eran lenguaje, memoria, percepción, formación de conceptos, pensamiento y psicología evolutiva. Se creó un nuevo campo: la cibernética, entendida como "la teoría del control y la comunicación, ya se trate de la máquina o del animal".

En 1967, Neisser publicó su libro *Psicología cognitiva*, donde enfatiza el concepto de información aplicado a la actividad mental. El término "cognitivo" tenía una escasa presencia en las publicaciones de la época. En el *Psychological Abstracts* aparecían tan sólo 14 trabajos, en 1958, que incluían el descriptor *cognition* o *cognitive*. Para 1978 eran ya 1680 artículos que se relacionaban con dicho tema.

El supuesto mentalista diferencia la psicología cognitiva del conductismo, que intentó reducir lo mental a conductas descriptibles en términos puramente físicos; el supuesto computacional la distingue de las psicologías mentalistas anteriores al conductismo, y que se ocuparon de la mente consciente utilizando la introspección. Las teorías cognitivas se ocupan de las reglas, es decir, de la sintaxis del funcionamiento mental, y no de su contenido concreto. De ahí la escasa aceptación que en la psicología cognitiva han tenido los aspectos afectivos, emocionales, sociales y culturales, por lo que serían criticados severamente.

La década de 1980 se caracterizó por la consolidación disciplinar del enfoque computacional de la ciencia cognitiva, así como por el surgimiento de alternativas a los enfoques computacionales clásicos. Por otra parte, en el ámbito de la psicología cognitiva experimental se presentó una nueva influencia desde las neurociencias. La mente es al cerebro como el software es al hardware en una computadora. Surgieron las llamadas "arquitectura modular" y la "conexionista". El paso de la metáfora de la computadora a la metáfora del cerebro implicó cambios en la concepción de los mecanismos de procesamiento de la información.

Una influencia importante dentro de la neurociencia se manifestaría con el psicólogo cognitivo Eysenck (Eysenck y Keane, 1990, citado por Romero, Pedraja y Marín, 1998), quien no dudó en considerar a la neuropsicología cognitiva como el "tercer paradigma" de la psicología cognitiva, junto con la ciencia cognitiva y la psicología cognitiva experimental.

Las críticas recibidas aluden a que si el objetivo es hacer una ciencia de la mente humana, es decir, si lo que se pretende es estudiar psicología, no basta con un estudio aislado de los procesos computacionales del procesamiento de información, sino que se

requiere de otros modelos teóricos que impliquen el abordaje de los problemas de la conciencia y el inconsciente, así como la influencia de los factores socioculturales.

2. Constructivismo y construccionismo social

Este nuevo paradigma, el constructivismo, señala Velasco (2004, p. 76), hace referencia a un grupo de teorías interrelacionadas que cuestionan la versión realista y objetivista de la ciencia. Se define como un modelo teórico del saber y de la adquisición del conocimiento que intenta responder a la pregunta de cómo adquirimos el conocimiento y cuál es su relación con la realidad. Se considera al constructivismo como un movimiento todavía difuso que se está manifestando en diversas disciplinas como la psicología, la educación y la política, y que se está configurando como uno de los paradigmas epistemológicos del siglo XXI.

Eguiluz (1997, p. 11) menciona que el constructivismo se basa en planteamientos teóricos provenientes de diversas disciplinas (psicología, biología, neurofisiología, cibernética), que comparten la idea de que el conocimiento no se basa en su correspondencia con la realidad externa, sino únicamente sobre las construcciones de un observador, es decir, la construcción del conocimiento por el sujeto mismo.

Los orígenes del constructivismo se encuentran, entre otros, en Kant y Husserl y, más recientemente, en Piaget y Gergen. En el campo de la cibernética, algunos de sus representantes son Bateson, Von Foerster, Maturana y Varela y Watzlawick.

Piaget (1978), por ejemplo, (citado por Velasco, 2004, p. 77), escribió sobre la construcción de la realidad en el niño y sobre el desarrollo genético de la inteligencia. Consideraba que no se trata de la adquisición de una representación fiel de la realidad, sino de que el niño la construyera sobre la base de su experiencia. Piaget se preocupa por la explicación de los procesos internos del sujeto y por la manera en que éste integra su propia experiencia para generar conocimiento; consideraba lo social sólo como una constante.

Autores que se han abocado al estudio de la teoría constructivista (Eguiluz, 1997; Maldonado, 1997; Velasco, 2004) coinciden en considerar la cibernética como uno de los antecedentes más importantes del constructivismo, así como al físico austriaco Heinz Von Foerster (1991) y a los neurobiólogos chilenos Maturana y Varela (1996) como los pilares del constructivismo. Von Foerster, investigador en redes neuronales, considerado como el "Sócrates electrónico", postula el principio de codificación indiferenciada, según el cual las células nerviosas codifican solamente la intensidad y no la naturaleza de un estímulo perceptivo; esto significa que el cerebro utiliza estímulos de base eléctrica, creando de forma interna las diferencias cualitativas correspondientes (Corsi, 1996, citado por Eguiluz, 1997, p. 11). Von Foerster inició una posición epistemológica que tiene consecuencias en la terapia familiar y en otras disciplinas con su teoría de los sistemas observantes.

Por otro lado, Maturana y Varela, quienes tuvieron contacto con Von Foerster en su laboratorio de computación biológica, dirigieron su investigación a la autoorganización de los sistemas de los seres vivos y desarrollaron así el concepto de *autopoyesis*, que significa la capacidad que tienen los sistemas de modificar sus estructuras cuando se producen cambios en su medio. Así, conciben el sistema nervioso como un circuito cerrado.

Consideran que "nuestro ser es una autoconstrucción que se transforma continuamente en el contexto de un mundo lingüístico, que construimos de manera conjunta en la comunicación con otros seres humanos" (Velasco, 2004, pp. 79-80).

El constructivismo y el construccionismo social tienen convergencias y diferencias. Ambos enfoques confrontan la idea modernista que propone la existencia de un "mundo real" que se puede conocer con certeza objetiva. El *constructivismo biológico* emanado de la cibernética, como ya se mencionó, plantea una imagen del sistema nervioso como una máquina cerrada donde las percepciones y las construcciones se originan en el mismo organismo. Por el contrario, el *construccionismo social* considera que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediados por el lenguaje (Hoffman, 1990, citado por Maldonado, 1997 y Velasco, 2004). El construccionismo social es la constante generación de significados en el diálogo y el constructivismo es la aplicación de significados en el mundo.

García (2003, pp. 370-371) señala que:

> Tanto el enfoque constructivista como el construccionismo social comparten dos características. Primero, ambos recalcan el insustituible papel activo de la persona en la producción del conocimiento. Segundo, los dos combaten y se deslindan de la posición positivista de que la mente atrapa y refleja mecánicamente una disposición y un orden existentes de manera objetiva en una supuesta realidad ajena y separada del mismo sujeto. Sin embargo, también conviene señalar algunas diferencias del construccionismo social con respecto a las posturas constructivistas. La adopción fundamentalista del seguidor del constructivismo de una ontología dualista o monista espiritualista está lejos de la preocupación del adepto del construccionismo social. Los términos o conceptos que se elaboren serán de naturaleza lingüística y, por tanto, hay que remitirse indefectiblemente a un análisis de las prácticas discursivas, las cuales tienen un origen social y son de tipo perecedero y negociable a la vez. El constructivismo sigue siendo androcéntrico en su abordaje sobre la fuente del conocimiento, mientras que el construccionismo social enfatiza la interacción social como motivo central del mismo, y toda referencia al individuo tendrá que recaer en el examen de las relaciones comunitarias.

Uno de los autores más recientes y referidos es Gergen (1985, p. 267, citado por Maldonado, 1997; García, 2003 y Velasco, 2004), quien, desde el enfoque filosófico ha estudiado el construccionismo social, señalando que "el construccionismo social visualiza los discursos acerca del mundo, no como una reflexión o mapa del mundo, sino como un artefacto de intercambios comunales". Agrega que las descripciones y las explicaciones no se derivan del mundo tal como son, sino que la historia y la cultura determinan nuestras construcciones del mundo, que derivan de los intercambios sociales, y recalca cómo el lenguaje es influido por las pautas del intercambio social existente (Velasco, 2004 pp. 81-82). Así, Gergen (1996, citado por García, 2003 p. 365) señala que:

> El lenguaje produce una ontología particular que no necesariamente existe universalmente, aunque llegue a legitimarse tanto que podamos falazmente creer que estamos describiendo y/o interpretando "objetivamente". Es el devenir del proceso social, más que la validez objetiva de la explicación, lo que posibilita el que se mantenga a través del tiempo una interpretación del yo o del mundo.

García (2003, pp. 370-371) alude a la diferencia del construccionismo social con los enfoques denominados constructivistas, de tipo mentalista o cognoscitivista, cuya postura difiere en cuanto a la importancia del mundo externo en la generación del conocimiento. Si bien sí son semejantes en cuanto al rol adjudicado a la persona en la elaboración cognoscitiva de la realidad. Como ejemplo menciona la epistemología genética de Piaget (1954) quien sostenía que el individuo cognoscente construye la realidad. Por otra parte, hace referencia al enfoque llamado constructivismo social de Vygotsky (1993), que realza la influencia social sobre la constitución de la mente individual y su contribución sobre el conocimiento; aunque su énfasis está en el individuo mismo y no en la interacción que es el eje básico para explicar el conocimiento desde la postura del construccionismo social.

Identidad de la psicología actual: 1960-2004

Después de la primera mitad del siglo XX, el apogeo de las escuelas disminuyó a raíz de la expansión de diversas áreas de investigación y la ramificación de los campos de aplicación, surgidos de la multiplicidad de contribuciones valiosas, que los propios sistemas vertieron a través de nuevas teorías, métodos y técnicas para abordar el conocimiento del hombre en el marco de la ciencia psicológica y que conforman su identidad actual. Una forma de enfocar su situación actual es, precisamente, a través de todas sus ramificaciones. Sin embargo, hacerlo con detalle requeriría de varios volúmenes, información que, de hecho, ya existe en textos que el lector puede consultar sobre psicología general, como son: Meneses (1978); Whittaker (1977); McConnell (1978); Mednick, Higgins y Kirschenbaum (1981), Baron, Byrne y Kanto Wetz (1980); Chaplin y Krawiec (1978); Morris y Maisto (2005); Feldman (2002); Zepeda (2003); Gerrig y Zimbardo (2005).

Actualmente, la psicología se manifiesta como una ciencia con un proceso de desarrollo dinámico en el avance de las diversas áreas de investigación, que la identifican como disciplina y que sustentan el florecimiento de los campos de aplicación que la identifican como profesión, como el clínico, el educativo, el social, el industrial y el general-experimental.

En lo que respecta al desarrollo de las áreas de investigación en psicología se observa un proceso con fases sucesivas y complementarias de acuerdo con la definición de su objeto de estudio. Así, en sus comienzos, la psicología giró en torno al estudio de los procesos cognoscitivos, la sensación, la percepción y la conciencia. Posteriormente surgió el interés por el aprendizaje, la memoria, el pensamiento y el lenguaje. Por último, la psicología ha incursionado con intensidad el área de los procesos afectivos, la motivación de los actos, el sentimiento, la emoción para lograr una conceptualización sobre el desarrollo y adaptación de la personalidad individual en el contexto de la realidad social que la circunda (véase el cuadro 3.4, incisos 1 y 2, pp. 99-101).

Con este panorama resulta obvio que la psicología es algo más que la mezcla de sus orígenes filosóficos y fisiológicos; es la ciencia que estudia la naturaleza del comportamiento humano, que por su misma amplitud y complejidad requiere ser abordado con todos los recursos, marcos conceptuales, teorías, métodos y técnicas de los que dispone el hombre para conocerse a sí mismo.

La psicología en la actualidad ya no puede mirarse desde la perspectiva del gran genio que creó un sistema. Hay que conocer el pasado para comprender el presente; es necesario investigar los orígenes de la psicología en cada una de sus áreas de investigación y campos de aplicación, y cómo se han impregnado de los diferentes sistemas y corrientes de pensamiento a lo largo de su proceso histórico. Sin embargo, es tan vasto el panorama que un psicólogo no puede abarcar todo lo que su ciencia le ofrece, por lo que recurre a la especialización en alguna área de estudio, así como a aplicar sus conocimientos en algún campo de la profesión. En este camino se verá guiado muy posiblemente por los intereses predominantes en el lugar y tiempo donde adquiera su entrenamiento, y se inclinará después por aquello que sea más congruente con su propio estilo de pensar, sentir y actuar.

Resulta difícil abordar con justicia, dados lo límites de este libro, todos los desarrollos importantes que han emanado de la psicología en diferentes partes del mundo durante las últimas tres décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI. Es un hecho que en la psicología actual las áreas de investigación se imbrican con sus campos de aplicación, amén de la diversidad de orientaciones teóricas, metodológicas y tecnológicas que la sustentan como ciencia.

No obstante, primero se intentará dar al lector una síntesis muy breve de algunos avances realizados en los años sesenta y setenta del siglo XX, en las diversas áreas de investigación de la psicología, tomada de las fuentes que proporcionan Meneses (1978), Chaplin y Krawiec (1978), para luego contrastar su desarrollo en las décadas de 1980 y 1990, así como de principios del siglo XXI, con base en la fuente de datos de Morris y Maisto (2001), Feldman (2002), Zepeda (2003) y la Asociación Americana de Psicología (APA), (2002).

Décadas de 1960 y 1970

Sensopercepción

La psicología sensorial en la actualidad está orientada hacia el estudio de la neurofisiología subyacente a los órganos sensoriales, gracias a los avances de la tecnología electrónica. Se plantean temas como la comunicación de los órganos e impulsos sensoriales con el cerebro.

La investigación visual sigue los lineamientos de la teoría de la duplicidad y de la fotoquímica. Destacan en esta área Ladd-Franklin (1961), Mac Nichol (1964), Brown y Wald (1964), De Valois y Jacobs (1968), Hubel y Wiesel (1965, 1971), y Riggs (1971).

Las tendencias actuales en teoría auditiva siguen los postulados sobre la discriminación de frecuencia, de intensidad, timbre, ritmo, tonos, organización y funcionamiento de las vías auditivas. Los investigadores en esta área son Békésy (1960) y Morgan (1965). Respecto a los sentidos químicos del gusto y del olfato, sobresalen los trabajos de Pfaffmann (1959) sobre los nervios gustativos y los de Amoore (1964) que se basan en las formas moleculares de las sustancias odoríferas. En las sensaciones cutáneas Melzac (1961) y Sternback (1963) trabajaron sobre la sensibilidad al dolor; Kenshalo (1971) estudió la sensibilidad térmica.

En las investigaciones sobre la percepción domina la consideración de ésta como un proceso activo; se ponen de relieve las variables motivacionales de la personalidad, el

análisis de la percepción basado en la elaboración de la información y en la continuidad de los procesos psíquicos de la percepción, desde la sensación, la codificación y el almacenamiento de información, hasta la memoria y la recuperación.

Predominan en esta área los numerosos trabajos de Bartley (1958), Spitz (1958), Kaufman y Rock (1962), Hebb (1963), Epstein (1963), Helston (1964), Zubin (1965), Graham (1965), Ganz (1966), Forgus (1966), Bower (1966), Neisser (1967), Gibson (1969), Haber (1969), Hochberg (1971), Hollander (1971), entre muchos otros.

Aprendizaje

El área de la psicología del aprendizaje ha promovido una variedad de investigaciones surgidas de diferentes sistemas. Se tiende a una teoría trifactorial de aprendizaje (contigüidad, efecto y expectación). Se abordan los temas de las modalidades del aprendizaje, los factores en el aprendizaje humano y animal, aprendizaje total y parcial, variables motivacionales y la transferencia del adiestramiento.

Los trabajos más significativos en esta área han sido realizados por autores como Mowrer (1960), Lawson (1960), Kraeling (1961), J. Jung (1963), Murray (1964), Rotter (1966), Hall (1966), Hilgard y Bower (1966) y Cofer (1971).

Memoria

La investigación concerniente a la naturaleza y las condiciones de la retención y el olvido se ha enfocado en la actualidad a la teoría que integra factores como el desuso, los efectos de la interferencia y la transferencia, los trastornos patológicos, las variables motivacionales y los factores cambiantes de la forma a través del tiempo.

En el área de investigación de la memoria destacan Underwood (1957), Briggs (1957), Morgan (1965), Ekstrand (1967), Murdock (1967), Postman (1971) y Saltz (1971).

Pensamiento

La investigación actual en el área del pensamiento se ha desplegado siguiendo diversas orientaciones de principios del siglo XX. Un enfoque que ha resultado muy prometedor es el estudio del desarrollo del pensamiento en niños, de Piaget (publicaciones de 1929 a 1969), y que ha dado origen al movimiento cognoscitivista.

Otra línea de investigación se concentra en el papel del aprendizaje en la abstracción, representada por Teuber, Battersby y Bender (1960), Pribram (1969) y Coleman (1964). También existen estudios sobre la formación de conceptos en los que desctacan los trabajos de Bruner, Goodnow y Austin (1956), Hunt y Hovland (1960).

Por último, se señalan los estudios recientes sobre pensamiento creativo de Barron (1965), Kogan (1965), Mc Kinnon (1960) y Guilford (1967).

Lenguaje

La investigación sobre esta área se ha vuelto muy activa y ha dado los estudios sobre psicolingüística que hacen hincapié en los determinantes congénitos o los empíricos. Entre dichos trabajos se señalan los de Chomsky (1965), Lenneberg (1967), Deese (1970) y

Slobin (1971). Respecto al significado de las palabras y del lenguaje interno están las investigaciones de Vygotsky (1962), Werner y Kaplan (1963).

Inteligencia

A mediados del siglo XX, las investigaciones sobre la inteligencia se abocaron en especial hacia la medición a través de pruebas mentales. Hebb (1959) distinguía dos significados para el término inteligencia: potencial innato y rendimiento.

Actualmente, las investigaciones sobre la inteligencia se dirigen tanto a sistemas cuantitativos como al estudio de los factores relativos al cociente intelectual, funciones intelectuales, organización de la inteligencia y su localización en el cerebro. Destacan los trabajos de Hunt (1961), Jenkins y Paterson (1961), Guilford (1967), Jensen (1969), Cancro (1971) y Cattell (obras publicadas de 1941 a 1971).

La teoría de la elaboración de la información es una de las más recientes aportaciones; se basa en modelos matemáticos que abordan el estudio del organismo como si fuese un aparato electrónico que codifica la información. Se señalan los trabajos de Neisser (1967), Fogel (1967), Haber (1968-1969), Norman (1969) y Barton (1970).

Motivación

Los teóricos contemporáneos de la motivación han seguido las orientaciones sistemáticas tradicionales. Es una de las áreas centrales de la psicología pero aún en vías de desarrollo hacia una teoría integral de la motivación humana. Sin embargo, todavía se confrontan las teorías que se fundamentan en la base somática con las que parten de una base psíquica de la motivación.

En este campo destacan numerosos autores, entre ellos Munn (1961), Morgan (1961), Hilgard (1962), Young (1962), Allport (1961), Arnold (1960), Berlyne (1960), Goble (1971) y Mc Clelland (1971).

Sentimiento y emoción

En la investigación actual sobre los sentimientos y las emociones prevalece la división de enfoques metodológicos, experimentales, por un lado, y clínicos, por el otro; aunque Arnold (1960), por ejemplo, trató de integrar en su teoría las variables psíquicas y fisiológicas de las emociones. En general los temas de estudio se dirigen hacia la clasificación de los sentimientos y las emociones; su vinculación con los procesos anatomofisiológicos, y la expresión interna y externa de las emociones.

Se destacan en esta área, además de los trabajos de Arnold, los de Peters (1965), Donceel (1961) y Harlow (1965-1970).

Personalidad

Las investigaciones sobre el estudio de la personalidad humana también denotan diferencias metodológicas provenientes de las diversas orientaciones teóricas, ya sea psicoa-

nalítica, conductista o humanista. No obstante, parece que la tendencia actual se dirigiera a realzar el concepto del Yo, y sus funciones, como centro de la personalidad, así como a destacar los factores de continuidad y coherencia de la conducta.

Los desacuerdos más significativos que aparecen entre las distintas orientaciones dependen de la importancia relativa que se dé a la determinación inconsciente de la conducta, al papel del aprendizaje y a la influencia de la motivación y de los factores culturales. Las que se adhieren a formulaciones psicoanalíticas destacan los motivos y mecanismos inconscientes; mientras que las otras orientaciones tienden a resaltar los determinantes conscientes y modificables.

Di Caprio (1976) divide las teorías de la personalidad actuales según su enfoque: las que se basan en la formación y el desarrollo de la personalidad representadas por el psicoanalista Erikson (las obras de 1962 a 1968) y el humanista Allport (las obras de 1937 a 1968); las que se basan en el aprendizaje desde un enfoque conductista como las de Skinner (las obras de 1938 a 1971), Bandura (1969) y Rotter (1970). Aquellas que resaltan la motivación humana como el psicoanalista Murray (las obras de 1938 a 1962), el humanista Maslow (las obras de 1954 a 1971) y, por último, los humanistas que postulan los modelos ideales de vida humana y que destacan algún aspecto como la madurez de Allport, la autoactualización de Maslow y la persona de funcionamiento cabal de Rogers (las obras de 1942 a 1972).

Entre quienes aluden a la influencia de los factores constitucionales de la personalidad, que en decenios anteriores postularon Kretschmer (1921) y Sheldon (1942), se encuentran los trabajos actuales de Vandenberg (1962), Munn (1965), Loehlin (1971), Chess y Birch (1971) que tratan de comprobar la existencia de equivalentes genéticos del temperamento.

Desarrollo social

Las investigaciones sobre la influencia de los factores histórico-socioculturales en el desarrollo del individuo han adquirido en los decenios anteriores suma importancia, que se manifiesta en una gran cantidad de aportaciones científicas, tanto de índole experimental como empírica, que se derivan de modelos conceptuales distintos y, a la vez, complementarios. Algunos de los temas que se abordan en esta área de investigación son los relacionados con las etapas de socialización, el aprendizaje de valores, actitudes y roles según el contexto social, la personalidad como sistema social, las influencias políticas y económicas, la desviación social de la personalidad y el estudio de los grupos humanos.

Por otra parte, se realizan investigaciones de campo en diferentes tipos de comunidades marginadas, instituciones psiquiátricas, educativas, empresariales, penitenciarias y gubernamentales, con el objetivo de diseñar sistemas y técnicas de intervención que faciliten la solución de los problemas sociales y promuevan el cambio social. Actualmente destacan en esta área de investigación autores como Jacobs y Campbell (1961), Hollander (1971), Wrightsman (1972), Deutsch (1968), Lindzey y Aronson (1968, 1969), McGuire (1968), Rosenthal (1968), Klinberg (1963), Erikson (obras publicadas de 1956 a 1968), Fromm (obras publicadas de 1941 a 1970), y Mendel (1980).

Décadas de 1980, 1990 y principios del siglo XXI

El avance vertiginoso de la psicología a nivel mundial, en la actualidad, ha provocado que el psicólogo se tenga que conformar, cada vez más, por así decirlo, con dedicar su atención a alguna área de investigación y a algún campo específico de aplicación.

Con la finalidad de ofrecer tan sólo una ojeada sobre la situación de la psicología en la década de 1980, se revisaron algunas de las revistas estadounidenses existentes, como: *American Psychologist; Cognition; Journal of Experimental Psychology:* (*Human Perception and Performance*), (*Lerning, Memory and Cognition*) y (*General*); *Journal of General Psychology; Revista de Psicología General y Aplicada de España*. Esta última, publicada por la Sociedad Española de Psicología, enfatiza las áreas de aprendizaje y memoria. Los temas de alcoholismo y psicofarmacología son tratados en forma aislada.

Las revistas norteamericanas relativas a la psicología general y experimental apuntan también hacia el predominio de investigaciones sobre aprendizaje y memoria; los temas de percepción auditiva y visual, locomoción, coordinación visomotora, inteligencia, atención, solución de problemas, juicios de comprensión, procesos de lenguaje y de la lecto-escritura son frecuentes.

La revista *American Psychologist* abarca temas de diversa índole, tales como la creación y destrucción de valores; salud mental; significados psicológicos de los signos fisiológicos; motivación; desarrollo organizacional; psicología animal; psicología femenina; ética de los psicólogos; angustia y agresión; psicología y muerte; empatía; drogas y adolescencia; psicología legal; desarrollo de la moral; metodología y estadística; psicomertía; alcoholismo; práctica hospitalaria; estrés en el trabajo; sistema comunitario para el cuidado del enfermo mental; y formación profesional del psicólogo, entre muchos otros temas.

En 1993 se revisó el compendio publicado por la Asociación Americana de Psicología, editado por Sigmund Koch y David E. Leary, intitulado: *Un siglo de la psicología como ciencia* (Washington, D.C. 1992).

Después de 100 años de creciente ebullición de la psicología como ciencia y disciplina, se concentran en este volumen aportaciones recientes en las áreas representativas relacionadas con la psicología fundamental, así como su estado actual y prospectiva.

A la fecha, se continúan considerando como dominantes los sistemas en psicología derivados de la psicología de la *gestalt*, el conductismo, el psicoanálisis y la psicología humanista. Se aborda la emergencia del psicoanálisis experimental y la interrelación entre el conductismo y el psicoanálisis.

Las áreas de investigación más sobresalientes siguen la línea de la subdivisión tradicional de la llamada *psicología fundamental*: procesos sensoriales y percepción, aprendizaje, motivación, emoción, pensamiento, desarrollo, personalidad y psicología social.

En la actualidad sobresale también la interacción de la psicología con diversas disciplinas como la filosofía, las matemáticas, las neurociencias, la biología evolutiva, la lingüística y la estética; asimismo, la psicología en relación con la sociedad y la cultura.

Resultará evidente para el lector que conforme avanza el tiempo, las contribuciones a la psicología rebasan cualquier intención de sintetizar. Por ello, al referirnos a las investigaciones realizadas de 1970 a 1982, inclusive, se ofrece sólo una muestra del número de artículos que registra el Banco de Datos del *Psychological Abstract* con los si-

guientes descriptores: sensación y percepción (47,275); conciencia (239), aprendizaje (35,276); inteligencia (8319), memoria (8890); pensamiento (977); lenguaje (7700); motivación (9106); sentimiento y emoción (2662); personalidad (27,613); desarrollo (22,246) y socialización (1110).

Se obtuvo también un muestreo del número de artículos del decenio anterior sobre algunos campos de aplicación de la psicología; psicología social (906); psicología clínica (1122); psicología industrial (496); psicología educacional (730); psicofisiología (250).

De 1983 a 1993, inclusive, el Banco de Datos del *Psychological Abstract* registró un incremento notable de artículos. Se refiere a continuación el número de publicaciones bajo los mismos descriptores que arriba se mencionan: sensación y percepción (24,547); conciencia (206); aprendizaje (26,073); inteligencia (6748); memoria (11,813); pensamiento (4207); lenguaje (12,333); motivación (5979); sentimiento y emoción (7687); personalidad (21,092); desarrollo (43,782); socialización (2037).

Sobre los campos de aplicación se obtuvieron los siguientes datos: psicología social (1328); psicología clínica (1434); psicología industrial (282); psicología educativa (769); psicofisiología (1433).

De 1994 al 2003, la misma fuente de datos del *Psychological Abstract* informó un aumento impresionante de artículos: sensación y percepción (77,829); conciencia (375); aprendizaje (79,723); inteligencia (15,964); memoria (49,132); pensamiento (16,707); lenguaje (45,336); motivación (20,192); emoción (22,530); personalidad (61,953); desarrollo (144,968); y socialización (5626).

Y sobre los campos de aplicación arrojó los siguientes datos: psicología social (15,929); psicología clínica (13,659); psicología industrial (1107); psicología educativa (8163); y psicofisiología (5029).

Como se observa, en un análisis comparativo entre los años de 1970 a 1982, y la década de 1983-1993, en las áreas de pensamiento, emoción y desarrollo se ha más que duplicado la producción de artículos; al igual que en el campo de la psicofisiología. En contraste, las áreas de percepción y aprendizaje han disminuido notablemente, así como el campo de la psicología industrial. En el resto de las áreas se puede decir que se mantiene un equilibrio en estas dos décadas.

Por último, llama la atención que en los últimos diez años la producción de los psicólogos se ha incrementado de tal forma que deja clara evidencia de que, por un lado, la psicología como ciencia, disciplina y profesión ha consolidado su identidad y de que, por otro, habría sólo que conformarse con abarcar y especializarse en alguna área o en algún campo de la psicología.

Como se observa en el cuadro comparativo del número de investigaciones reportadas por el Banco de Datos del *Psychological Abstract* (véase la tabla 3.1, p. 94) las áreas de sensación y percepción, así como la de aprendizaje, han conservado su primacía en la investigación psicológica. Sin embargo, en las últimas dos décadas la psicología del desarrollo ha ocupado el primer lugar en la publicación de artículos (144,968). En lo referente a los campos de aplicación, el campo de la psicología clínica muestra la primacía de productividad a lo largo de las tres últimas décadas, seguido por la psicología social, la cual, sin embargo, abarca la mayor incidencia de investigaciones para finales del siglo XX y principios del XXI.

Estos datos corresponden a 14 descriptores que se tomaron de la división inicial sobre las áreas de investigación en psicología (vertidos en el cuadro 3.4, incisos 1 y 2, pp.

TABLA 3.1 CUADRO COMPARATIVO DEL NÚMERO DE INVESTIGACIONES EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA REPORTADAS POR EL BANCO DE DATOS DEL *PSYCHOLOGICAL ABSTRACT.*

Área	***1983***		***1993***		***2003***	
Sensación y Percepción	***47,275***	***1°***	***24,547***	***3°***	***77,829***	***2°***
Conciencia	239		206		375	
Aprendizaje	***35,276***	***2°***	***26,076***	***2°***	***79,723***	***3°***
Inteligencia	8319		6748		15,964	
Memoria	8890		11,813		49,132	
Pensamiento	977		4207		16,707	
Lenguaje	7700		12,333		45,336	
Motivación	9106		5979		20,192	
Emoción	2662		7687		22,530	
Personalidad	***27,613***	***3°***	***21,092***		***61,953***	
Desarrollo	22,246		***43,782***	***1°***	***144,968***	***1°***
Socialización	1110		2037		5626	

TABLA 3.2 CUADRO COMPARATIVO DEL NÚMERO DE INVESTIGACIONES REPORTADAS EN LOS CAMPOS DE APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA REPORTADAS POR EL BANCO DE DATOS DEL *PSYCHOLOGICAL ABSTRACT.*

Campos	***1983***		***1993***		***2003***	
Social	906		***1328***	***2°***	***15,929***	***1°***
Clínica	***1122***	***1°***	***1434***	***1°***	***13,659***	***2°***
Industrial	496		282		1107	
Educativa	730		769		8163	
Psicofisiología	***250***		***1433***	***1°***	***5029***	

99-101) y de cinco descriptores correspondientes a los campos de aplicación de la psicología. Estos descriptores representan una muestra mínima de lo que se ha publicado, ya que existen muchos más descriptores (21,965 para junio de 1993) en relación con cada una de las subdivisiones que son objeto de estudio de la disciplina psicológica, así como sobre los campos específicos de la actividad profesional.

Siglo XXI: La posmodernidad

Durante sólo un siglo, los psicólogos han procurado definir el objeto de estudio de la psicología, establecer sus fundamentos como ciencia, conservar un vínculo funcional entre la teoría y la experimentación, y ampliar las aplicaciones de la psicología, así como establecer la conexión interdisciplinaria con las ciencias básicas y auxiliares que la circundan y complementan, como la filosofía, la biología, la física, la química, la matemática, la medicina, la anatomía, la neurología, la fisiología, la psiquiatría, la sociología, la antropología, la pedagogía, la estética, la ética, la teología, la economía y la administración.

La década de 1990 fue proclamada como "la década del cerebro" (Hothersall, 1997, p. 534). Las neurociencias, incluyendo a la psicología, han estado enfocadas hacia una aproximación multidisciplinaria para la comprensión de las relaciones entre el cerebro, el comportamiento y los procesos mentales del aparato psíquico.

La nueva tecnología computacional también modificó las concepciones de los psicólogos respecto de los fenómenos psicológicos. La investigación interdisciplinaria reciente entre los psicólogos y los científicos de las computadoras y la informática ha conducido al diseño de sistemas "inteligentes", como los modelos de redes neuronales aplicados en áreas que van desde el funcionamiento de una sinapsis simple hasta la esencia de la conciencia (Wang, 1993, citado por Hothersall, 1997). La cognición ha recobrado una posición central en la psicología, así como los desarrollos en lingüística e inteligencia artificial. Dentro de la psicología del desarrollo, el estudio de la senectud ha cobrado relevancia debido al incremento a nivel mundial de este segmento de la población.

De los libros más recientes sobre psicología general (Morris y Maisto, 2001, Feldman, 2002; Zepeda, 2003), se confirma que apuntan hacia la misma división de las áreas de investigación de la disciplina psicológica, a las que se alude en el cuadro 3.4 (pp. 99-101), sobre la identidad de la psicología actual (1960-2004): bases biológicas del comportamiento, sensación y percepción, atención, estados de conciencia, aprendizaje, memoria, cognición (pensamiento) y lenguaje, inteligencia y capacidades mentales, motivación y emoción, desarrollo del ciclo vital, personalidad, estrés y psicología de la salud, trastornos psicológicos, y tratamientos de los trastornos psicológicos. Asimismo se abordan los factores sociales y su influencia en los individuos.

Como señalan Morris y Maisto (2001), representa un verdadero desafío incluir los avances más recientes de la psicología y además hacerlo de una manera que sea breve, fiel, interesante e inteligible. Tal desafío trasciende los límites y objetivos del presente volumen sobre la identidad del psicólogo, cuya intención es más bien ofrecer una visión integrativo-sintética de la psicología como ciencia, disciplina y profesión. No obstante, se realiza una somera revisión reflexiva sobre algunos de los cuestionamientos trascendentales, a los cuales se enfrenta la psicología del siglo XXI.

En la tercera edición de esta obra, a principios de la década de los noventa, la autora (Harrsch, 1994) se cuestionaba sobre el futuro de la psicología. En aquel entonces, al



parecer el reto para los psicólogos estaba en lograr un enfoque que condujera hacia una teoría unificadora del ser humano y en alcanzar una actitud científica de respeto y apertura hacia las aportaciones de los colegas, la cual promoviera un trabajo de colaboración integrada.

Diez años después, para la cuarta edición de *Identidad del psicólogo*, el planteamiento sobre la actitud científica-ética de respeto y apertura del psicólogo sigue siendo ineludible. Sin embargo, el cuestionamiento sobre el futuro de una teoría unificadora del ser humano resultó en su contrapartida. Esto es, la psicología del siglo XXI se encamina hacia una diversificación cada vez mayor de teorías, áreas de investigación y campos de aplicación, una vez lograda su identidad como ciencia, disciplina y profesión.

El programa de la 110ª Convención Anual de la American Psychological Association, en agosto de 2002, indica la diversidad de áreas de abordaje de la psicología en relación con las siguientes divisiones: psicología general; enseñanza de la psicología; psicología experimental; evaluación, medición y estadística; neurociencia conductual y psicología comparativa; psicología del desarrollo; problemas sociales; psicología y las artes; psicología clínica; psicología de asesoramiento; psicología industrial y organizacional; psicología educativa; psicología escolar; consejería; psicólogos en el servicio público; psicología militar; desarrollo del adulto y envejecimiento; psicólogos experimentales y de ingeniería aplicada; psicología de la rehabilitación; psicología del consumidor; psicología teórica y filosófica; análisis experimental de la conducta; historia de la psicología; investigación de la comunidad; psicofarmacología y abuso de sustancias; psicoterapia; hipnosis psicológica; asuntos psicológicos del estado; psicología humanista; retardo

mental y discapacidades del desarrollo; psicología poblacional y ambiental; psicología de la mujer; psicología de la religión; servicio al niño, a los jóvenes y a la familia; psicología de la salud; psicoanálisis; neuropsicología clínica; psicología de la familia; psicología legal; estudios psicológicos de los problemas de lesbianas y homosexuales; psicología de las minorías étnicas; psicología de los medios de comunicación; psicología del deporte; psicología de la paz; psicoterapia de grupos; psicología de las conductas adictivas; psicología de la masculinidad.

Feldman (2002, pp. 19-23) señala que al considerar las diversas áreas y perspectivas de investigación que constituyen el campo de la psicología, se puede tener la impresión de estar frente a una disciplina fragmentada, carente de cohesividad. A simple vista, dicha apreciación parecería lógica, ya que la psicología abarca áreas tan diversas que van desde temas muy concretos como las influencias bioquímicas específicas sobre el comportamiento humano en su dimensión individual, hasta los fenómenos sociales en su más amplia expresión. De ahí que la diversidad existente entre las distintas áreas de investigación, y orientaciones teóricas de la psicología, se considere más bien como un resultado de la propia evolución y desarrollo de la psicología científica y aplicada.

Así, la psicología del siglo XXI va dirigida cada vez más hacia la especialización: ya no se debe esperar que un solo psicólogo domine la totalidad del campo de su disciplina. De igual manera se desarrollan nuevas orientaciones teóricas que, a la vez, se entrelazan para ofrecer mejores explicaciones del comportamiento humano, considerando los factores genéticos y ambientales, así como las influencias biológicas, psíquicas y sociales. Los tratamientos psicológicos son más accesibles y diversos, al igual que los enfoques preventivos de los trastornos psicológicos. Por citar un ejemplo, en el área de los tratamientos psicológicos, las líneas de investigación con metodología experimental han sido ampliamente difundidas a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina, en especial desde los enfoques teóricos, cognitivo y conductual. Recientemente Lartigue (2000, pp. 99-110) señala que las líneas y técnicas de investigación desde la perspectiva psicoanalítica provienen de la década de 1920; sin embargo, fue en las dos últimas décadas del siglo XX cuando la investigación sistemática sobre la evaluación de resultados del tratamiento psicoanalítico se incrementó de forma notable.

Por otra parte, algunos terapeutas están desarrollando técnicas novedosas de tratamiento con el enfoque llamado *desensibilización sistemática*, el cual se sirve de una computadora que crea una representación virtual de la realidad productora de ansiedad. En contraste, dentro de las innovaciones de la terapia virtual, que emplea tecnología de computación, se plantean cuestiones de índole ética. En particular, señala Feldman (2002, p. 543) se han establecido varios sitios en la World Wide Web que ofrecen servicios a quienes experimentan todas las formas de malestares y trastornos psicológicos. No obstante, tales sitios deben considerarse con extrema precaución, ya que cualquiera puede colocar un sitio en la Web, pero no hay control sobre los "consejos" que se ofrecen ni tampoco existen procedimientos para la acreditación de los individuos que ejercen esa modalidad terapéutica. Si bien lo más importante es que la mayoría de los terapeutas consideran que las "charlas en línea" con un proveedor de servicios no sustituye a la interacción personal entre un cliente-paciente y un terapeuta.

Los grandes problemas de nuestro tiempo, como las amenazas terroristas, los prejuicios étnicos y raciales, la pobreza, y los desastres ambientales y tecnológicos, han tenido importantes ramificaciones en la psicología actual.

La violencia en el mundo entero se consideró la plaga del siglo XX, y los hechos muestran señales evidentes de que se incrementará en el XXI. La violencia y la delincuencia se encuentran en los primeros lugares en la lista de problemas sociales más preocupante en el campo de la psicología (Mehren, 1996, citado por Feldman, 2002).

Algunos autores aluden al término "posmoderno" como referido a una crítica y no a una época histórica. Esta crítica se centra en un cuestionamiento sobre la naturaleza del conocimiento y ha puesto en duda la posibilidad de "aprehender" la realidad directamente, tal cual es. Propone, en cambio, que la definición de la realidad sea construida a través de un consenso lingüístico (Tarragona, 1999, siguiendo la línea de Anderson, 1997).

Gergen (1990) sugiere que para comprender la posmodernidad hay que contrastarla con la modernidad. Es decir, la visión del mundo que ha predominado en Occidente durante el siglo XX, la perspectiva moderna, se basa en una epistemología positivista que supone la existencia de una realidad separada del observador, susceptible de ser conocida de manera objetiva. La idea de la *verdad* como algo accesible a través del método científico es parte esencial de esa epistemología. Desde tal perspectiva el conocimiento se percibe como un "espejo" de la realidad; y el lenguaje, como su representación (Anderson, 1997; Tarragona, 1999, pp. 68-69). Por otro lado, la perspectiva posmoderna sugiere que el conocimiento está construido socialmente y que no es posible tener una representación directa del mundo, sino sólo conocerlo a través de la experiencia de éste. Una de las ideas centrales de la crítica posmoderna es la existencia de una multiplicidad de realidades humanas y diversas visiones del mundo.

Vives (2004, pp. 1-15) señala que el fracaso del proyecto de la modernidad es uno de los orígenes más claros del pensamiento posmoderno, y del advenimiento de una actitud un tanto nihilista y desconfiada frente a los avances de la civilización, ante las promesas de la cultura, defraudada por la ineficiencia de las "panaceas" ofrecidas por los científicos. El positivismo y los avances de la tecnología dejaron de ser creíbles para una humanidad decepcionada de sus propios dioses. Se refiere a los planteamientos de Lyotard (1979), quien postula la tesis de que la condición posmoderna es un cambio en el estatuto del saber, derivado de la incorporación de las nuevas tecnologías de la computadora. Lo que abre la era de la posmodernidad es el surgimiento de la ciencia que investiga las inestabilidades, pues ya no se trata del estudio de leyes que se consideren inmutables. La posmodernidad conduce a fenómenos constructivos y destructivos. Como se mencionó, la psicología del siglo XXI se enfrenta a problemas como el incremento actual de la violencia en el mundo entero; el movimiento de la globalización, que se interesa en la colectividad por encima de la individualidad; la xenofobia; y la nueva tecnología del Internet, que si bien proporciona el acceso a una gigantesca red de información, a la vez ha propiciado la enajenación, la falsa identidad y la deshumanización.

Por último, se menciona el notable incremento de estudios sobre la psicología de género. "¿Dónde están las mujeres en la psicología?", se preguntan Morris y Maisto (2001, p. 19) así como Feldman (2002, p. 17) en sus textos de psicología. Los autores señalan que en los relatos de la historia de la psicología contemporánea se evidencia la escasa referencia a los trabajos realizados por mujeres psicólogas. Es un hecho que las mujeres han realizado notables aportaciones a la psicología desde sus inicios, e incluso se afiliaron a asociaciones profesionales desde finales del siglo XIX; no obstante, muchas veces sufrieron discriminación. Algunos colegios y universidades no otorgaban grados académicos

CUADRO 3.4 IDENTIDAD DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL (1960-2004).

Áreas de investigación de la disciplina psicológica
Objeto de estudio: el ser humano como una unidad biopsicosocial

1. *Enfoque del ser humano como unidad biológica.*

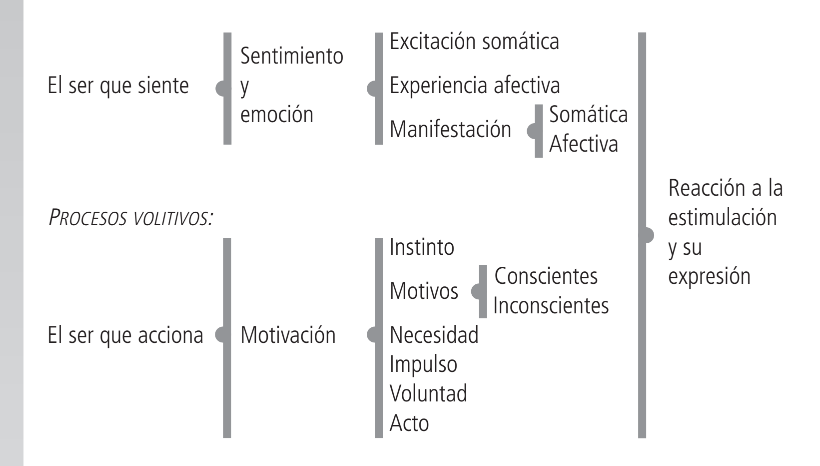
PROCESOS COGNOSCITIVOS:

- El ser sensitivo consciente
  - Sensopercepción
    - Atención
      - Sentidos
        - Vista
        - Oído
        - Tacto
        - Gusto
        - Olfato
        - Sensibilidad profunda
    - Estado de conciencia
      - Vigilia
      - Sueño
  - → Recepción de la estimulación

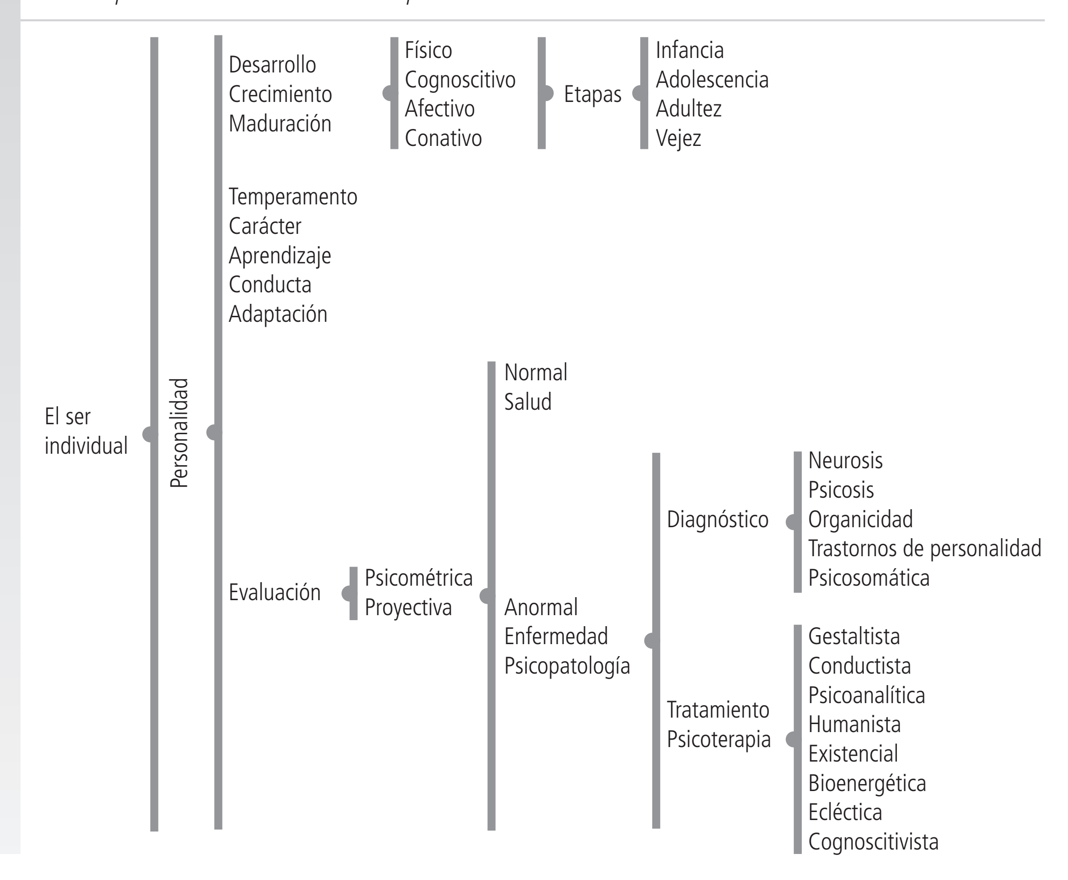
- El ser que aprende y recuerda
  - Aprendizaje
    - Asociación
    - Adquisición
    - Entrenamiento
    - Condicionamiento
    - Hábito
  - Memoria
    - Retención
    - Olvido
- El ser que piensa
  - Pensamiento
    - Reflexión
    - Juicio
    - Raciocinio
    - Imagen
    - Idea
    - Fantasía
    - Expectativas
    - Creatividad
  - Lenguaje
    - Símbolos
    - Comunicación
      - Verbal
      - No verbal
  - Inteligencia
    - Intelecto
    - Aptitud
    - Grados y tipos
- → Integración de la información, que conlleva a la toma de conciencia

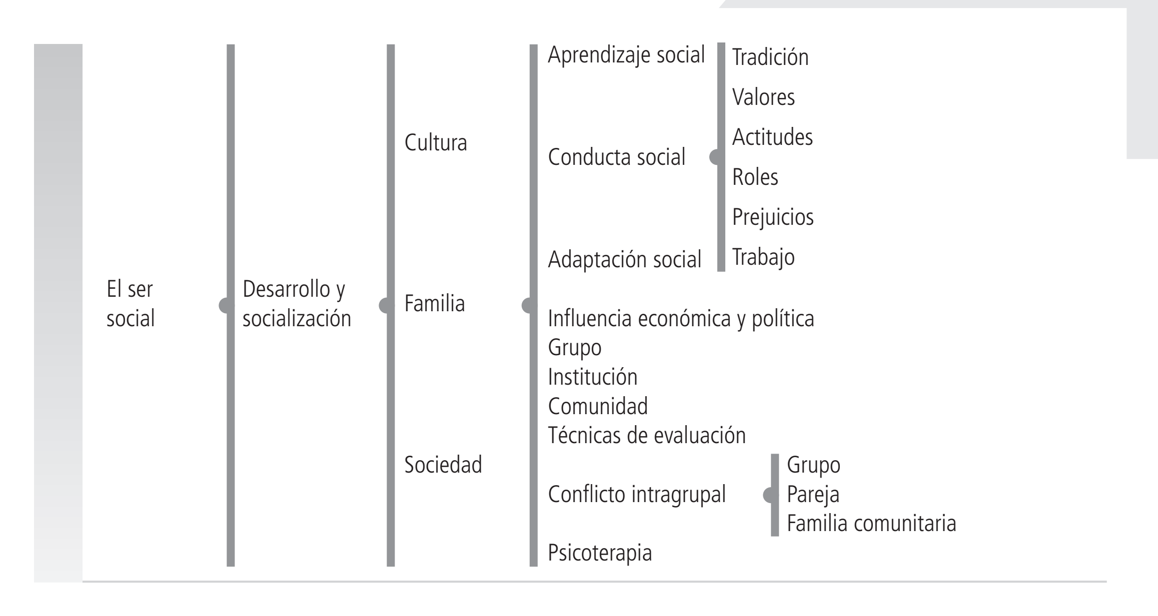
(*continúa*)

CUADRO 3.4 (*Continuación*).



2. *Enfoque del ser humano como unidad psicosocial.*





a mujeres, se les negaba el acceso a la cátedra y las revistas profesionales no ocultaban el rechazo a publicar sus obras. A pesar de las restricciones sociales que limitaban la participación de las mujeres en muchas profesiones, incluida la psicología, varias de ellas realizaron contribuciones importantes. Sin embargo, la psicología era aún un campo del poder masculino. Tal situación ha cambiado significativamente en las últimas dos décadas, amén de que el número de mujeres en la disciplina se empezó a incrementar notablemente desde la década de 1960. Por consiguiente, la futura historia de la psicología habrá de relatar las contribuciones tanto de hombres como de mujeres. En la actualidad las mujeres obtienen más de la mitad de los doctorados que se otorgan en psicología. El porcentaje de mujeres en el campo de la psicología se ha incrementado tan rápido que algunos psicólogos han manifestado su preocupación respecto de la "feminización" de la disciplina. Se trata de un problema que no es menor a la "masculinización" que hubo en el campo en épocas anteriores.

La marcada ausencia de la mujer en la historia de la psicología no es más que un aspecto de un problema mucho mayor y más grave: la escasa atención concedida a la diversidad humana que caracterizó a la psicología del siglo XX. Es hasta ahora, principios del siglo XXI, que los psicólogos y las psicólogas (Lartigue, 2004; Harrsch, en prensa) han reflexionado profundamente sobre la trascendencia de mucho más aspectos de la vida de un ser humano, como la herencia, la cultura, la educación, el trabajo, el género, la raza, el origen étnico, la trasmisión trasgeneracional, el amor y los vínculos primarios, que conjuntamente, en todas sus manifestaciones, influyen y construyen, a fin de cuentas, la identidad humana.

CAPÍTULO



Desarrollo de la psicología en México



Antecedentes

El desarrollo de la psicología en América Latina, al igual que en Europa y Estados Unidos, tiene un largo pasado, aunque sólo una breve historia. Antes de la institucionalización de la psicología en el ámbito académico, hubo quienes se interesaron por los conocimientos psicológicos y buscaron aplicaciones en sus actividades profesionales. En especial, dos grupos de profesionales se interesaron por este tipo de conocimiento: los médicos psiquiatras y los filósofos, por lo que las primeras escuelas de psicología en América Latina se establecieron en las facultades de medicina y filosofía.

Antes de la llegada de los europeos a nuestro continente, señala Ardila (1998, p. 557), ya existían grupos humanos con alto desarrollo cultural como los mayas, los aztecas y los incas. En estos grupos se encuentran los fundamentos de la psicología de los nativos americanos, ya que poseían una cosmovisión que incluía conceptos psicológicos relacionados con la salud y la enfermedad, la familia, el desarrollo humano, la curación por el espíritu, el lugar del hombre en el mundo, las relaciones entre hombres y mujeres, etc. En efecto, tales conceptualizaciones estaban adaptadas al contexto sociocultural de su época.

En México, la psicología antigua estaba vinculada con ciertas evidencias de la aplicación de principios filosóficos, médicos, psiquiátricos y, podría decirse, psicológicos entre las comunidades prehispánicas, particularmente entre los aztecas. Para éstos no existía el concepto de *alma*; consideraban que el asiento de lo psicológico era el corazón. El equilibrio de la relación rostro-corazón era lo que determinaba la salud mental de los individuos. La ruptura de esta relación ocasionaba los trastornos de la personalidad (León, 1983, citado por Valderrama, 1985).

Los aztecas acostumbraban a consultar a los dioses, practicaban sacrificios e interpretaban augurios (prácticas que se relatan casi en cualquier crónica antigua). Entre los aztecas, el afectado por el augurio recurría al *tonalpouhqui* (sacerdote azteca), quien, utilizando su autoridad y palabras suaves, explicaba al paciente los motivos del augurio y lo convencía hasta eliminar de su mente la idea obsesiva de peligro. Así, el rol de dicho personaje era solucionar los trastornos conductuales y emocionales de los enfermos. Este periodo se caracterizó tanto por el aspecto mágico como por el ejercicio de una medicina empírica (Álvarez y Ramírez, 1979). Los remedios más utilizados por los aztecas fueron los narcóticos y los analgésicos compuestos con base en animales extraños, hierbas y piedras preciosas (Lartigue y Vives, 1980).

Los pueblos primitivos de México padecían enfermedades que afectaban su comportamiento y su equilibrio emocional, las cuales se incluirían en las clasificaciones actuales de padecimientos metales. Sin embargo, sería un error adaptar la mentalidad del hombre moderno al comportamiento de grupos culturales que tuvieron su propio modo de pensar, ya que su mentalidad para abordarlos era de tipo mágico: se mezclaban la fantasía y la realidad. Por ello, es imposible tratar de comparar las prácticas mágicas de los indígenas con las técnicas modernas, porque las actividades del médico prehispánico y las del psiquiatra contemporáneo son totalmente distintas. Al igual que, como señala López (1997, p. 36), no hay fundamento para la argumentación de que el *tonalpouhqui* era el equivalente al psicólogo de hoy, sobre todo considerando 500 años de distancia. Señala además que resultaría imposible encontrar su relación con los psicólogos mexicanos actuales, ya que las prácticas de los sacerdotes aztecas nunca fueron pensadas ni incor-

poradas a un ejercicio profesional de la psicología. En todo caso, sería un ejercicio psicológico que no forma parte de la historia oficial de la psicología contemporánea.

No obstante, es un hecho que el médico indígena del México prehispánico actuaba ante situaciones *similares* a las que se enfrentan el psiquiatra y el psicólogo clínico en la época actual (Shein, Sicilia y Sitt, 1981). Lartigue y Vives (1990) señalan que, durante la época precolombina, cada tribu estaba dirigida en lo espiritual por uno o varios hombres, que sobresalían por su inteligencia, intuición y capacidad de videncia. Esta particular forma de crear e interpretar la realidad se ha venido trasmitiendo de generación en generación hasta la actualidad y forma una subcultura. Por ejemplo, los chamanes se dedican a curar las enfermedades, dar consejos, luchar contra la hechicería, aliviar ansiedades y pronosticar el futuro. En general, se les considera como portavoces de las tradiciones indígenas (Grinberg, 1987). Algunos autores consideran a chamanes, brujos y curanderos representantes del conocimiento profundo de la naturaleza, del cuerpo y de "lo humano" que refería el hombre de Mesoamérica. Los "hombres de conocimiento" o *toth*, entre los mexicas, cuenta la historia, poseían un saber profundo sobre las maneras de rearmonización psicológica (Baz, Jáidar y Vargas, 2002, p. 138).

En el Renacimiento, a partir de la Conquista en 1521, se produjo un cambio trascendental en la historia y el pensamiento de los pueblos indígenas. El pensamiento mágico y la religión politeísta tenían fundamentos muy diferentes a los del cristianismo; sin embargo, la influencia de éste y de la cultura española provocó un giro en la forma de concebir la enfermedad: de la connotación mágica que le asignaba el indígena, el enfermo se convirtió en una persona desvalida que requería de cuidado y protección. Al mismo tiempo, no obstante, se dejó sentir la influencia de la Santa Inquisición, la cual hizo que el concepto de enfermedad mental girara en torno de la religión.

La Inquisición en México se estableció en el siglo XVI, en 1571, y fue abolida a principios del siglo XIX, en 1820. Su influencia se sintió a lo largo del periodo histórico que va desde la Conquista hasta la consumación de la Independencia. En sus inicios, la Inquisición se sirvió de prácticas crueles y violentas para castigar lo que consideraba herejía o violación a las leyes de la Iglesia. La herejía se atribuía a todo aquello que se apartara de los dogmas de la fe católica; así, a los perturbados mentales se les miraba como herejes y se creía que estaban poseídos por el demonio. En ese tiempo, la influencia del clero fue notoria en la medicina y, en especial, en la psiquiatría: las enfermedades físicas se catalogaron como enfermedades naturales y quedaban al cuidado de los médicos, mientras que, como vimos, las de la mente se consideraban obra de la influencia del demonio; por ende, el clero las trataba mediante técnicas como el exorcismo. De esta manera, se buscaba extraer el espíritu maligno del paciente; de no dar resultado, se recurría al castigo corporal, que en ocasiones llegaba hasta la muerte en la hoguera.

Los cuadros clínicos que actualmente se conocen como esquizofrenia, psicosis, epilepsia, etc., así como los trastornos de conducta caracterizados por alucinaciones, delirios, convulsiones, etc., se concebían como muestras indudables de la presencia del demonio. Se iniciaba así el hecho de adjudicar los orígenes de la enfermedad mental a una fuerza externa al enfermo, ya fuese el demonio o los espíritus malignos. Se trata de una idea que prevaleció en muchas culturas hasta el siglo XIX, cuando el pensamiento freudiano revolucionó el pensamiento demonológico, al establecer que las causas de la enfermedad mental provenían de las vivencias del individuo (Shein, Sicilia y Sitt, 1981; Sáenz y Tessman, 1981).

El enfermo psiquiátrico de esa época, por consiguiente, recibía una atención inadecuada, ya que dependía de gente no especializada y temerosa de la misma enfermedad mental. No era extraño que se recurriera al aislamiento de quienes la padecían. No obstante, en el mismo siglo XVI se crearon instituciones para el cuidado del enfermo mental. Así, en 1566, fray Bernardino Álvarez fundó el primer hospital para enfermos mentales en América, llamado Hospital de San Hipólito, y concibió a los enfermos carentes de juicio como piedras vivas, inocentes, faltos de libre albedrío y entendimiento, quienes requerían de cuidados. (Colotla y Gallegos, 1978; Shein, Sicilia y Sitt, 1981.)

En esa misma época, algunos filósofos y médicos publicaron obras sobre temas psicológicos, como el religioso fray Alonso de la Vera Cruz (1557), quien abordó la filosofía y la psicología aristotélica, así como la de sus contemporáneos, en su *Tratado de ánima*.

Posteriormente, a finales del siglo XVII, en 1687, José Sáyago, un modesto carpintero, por iniciativa propia decidió cuidar en su casa a un grupo de enfermos mentales. Después de un tiempo, Sáyago recibió la ayuda de los jesuitas para continuar con su labor. El arzobispo Aguilar y Seijas se hizo responsable de la institución hasta su muerte, fecha en que la Congregación del Divino Salvador la tomó a su cargo. Para 1700 se construyó el Hospital del Divino Salvador, también llamado Manicomio de la Canoa que, más adelante, en 1800, a raíz de la expulsión de los jesuitas de México, pasaría a manos del gobierno. Por otro lado, desde finales del siglo XVI hasta mediados del XIX una institución privada, conocida como el Hospital de la Santísima Trinidad, dio asistencia a los alienados provenientes del clero.

El siglo XVIII se refiere (Álvarez y Ramírez, 1979) como aquél en que se vislumbraron los albores de una ciencia psicológica en México, que fuera independiente de la teología y que intentara concebir el universo con bases más objetivas. Así, a pesar de que en esa época las enfermedades que no tenían un referente orgánico se consideraban como diabólicas, para la segunda mitad del siglo se evidenció un interés en ellas a la luz del nuevo desarrollo de la ciencia y la filosofía, gracias a la intensa búsqueda de soluciones a los problemas prácticos de la nación.

En México, en el siglo XIX se vivieron los acontecimientos que despejaron el camino hacia una psicología independiente, a raíz de la revolución en el pensamiento humanista surgido de una filosofía liberal que destacaba los valores del hombre y pretendía eliminar todo aquello que impidiera la libertad del ser humano. Esta filosofía, cuyos orígenes estaban en Europa, influyó en América y, concretamente, en México sirvió como aliciente para la guerra de independencia. En 1812 se prohibieron y suprimieron las órdenes hospitalarias, de manera que las instituciones benéficas pasaron a ser administradas por el gobierno. En esa época destacó el doctor Miguel Alvarado (Shein, Sicilia y Sitt, 1981), quien, al dedicarse al estudio de los enfermos mentales, fue un pionero de la psiquiatría en México. En 1860, cuando el doctor Alvarado tenía a su cargo la dirección del Hospital del Divino Salvador, se iniciaron los trabajos para la creación de la medicina mental. Entre finales del siglo XIX y principios del XX, las causas de las enfermedades mentales empezaron a considerarse como la consecuencia de los actos internos del individuo mismo, lo cual se manifestó en el interés por el estudio de tales padecimientos y de su tratamiento. Para 1884 ya se había publicado una obra sobre psiquiatría elaborada por el doctor Rafael Serrano.

El nacimiento de la psicología surgió, según afirma Díaz Guerrero (1980), de la reforma instaurada por Benito Juárez, en 1860, y de la inminente importación de la filosofía

positivista de Augusto Comte. La psicología apareció entonces como una disciplina independiente y se colocó en la pirámide de las ciencias, entre la sociología y la historia.

A finales del siglo XIX ocurrió un acontecimiento histórico clave para el desarrollo de la psicología, cuando el doctor Ezequiel A. Chávez fue nombrado fundador y primer profesor de un curso de psicología en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1893 (Colotla y Gallegos, 1978; Díaz Guerrero, 1980). El curso lo impartió influido por las ideas de Ribot, James, Titchener, Baldwin y Janet, entre otros.

En el "Prólogo" a *Cien años de la psicología en México: 1896-1996,* obra publicada en 1997 por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (Sánchez Sosa, 1997), se señala 1897 como el año que marcó el inicio de la enseñanza de la psicología en México, ya que en ese año se incluyó de manera permanente y formal la cátedra de psicología en el plan de estudios de la ENP. Fue un logro que se le atribuye al mismo Ezequiel A. Chávez (1868-1946), quien, desde tiempo atrás, había luchado por incorporar la cátedra de psicología al plan de estudios de dicha institución. Consiguió la aprobación de su propuesta en diciembre de 1896. Por ello, otros autores (Valderrama, Colotla, Gallegos y Jurado, 1994; López Ramos, 1997) consideran ese año como la fecha en que se fundó de manera formal el primer curso de psicología en México.

En el contexto latinoamericano, Ardila (1977 y 1998) señala la fundación del primer laboratorio de psicología experimental, por Horacio Piñero, en Buenos Aires, 1898, como el acontecimiento que marcó el inicio del desarrollo de la psicología en América Latina. A principios del siglo XX, la psicología en México se caracterizó por la búsqueda de su identidad. En 1902, salió a la luz la obra del doctor Enrique Aragón: *La psicología*. En 1904, Chávez introdujo los conceptos de la psicología de Titchener al traducir su obra; en 1908, el doctor Juan del Valle escribió sobre la introspección voluntaria; y en 1911, el doctor Meza Gutiérrez examinó el tema de la ficción de la locura.

Cuando se inauguró, en 1910, la Universidad Nacional de México, se creó en su interior la Escuela Nacional de Altos Estudios (posteriormente Facultad de Filosofía y Letras), donde se impartía la psicología a nivel superior (Valderrama, 1985). En 1916 el doctor Enrique Aragón fundó el primer gabinete (laboratorio) de psicología experimental de la Escuela de Altos Estudios, donde se llevaron a cabo las incipientes investigaciones derivadas del estudio de la psicología (Sánchez Sosa, 1997).

En 1919, se logró la institucionalización oficial de los enfermos mentales con la creación del Manicomio General (La Castañeda), inaugurado en 1910, bajo la dirección del doctor José Meza Gutiérrez, quien en su manejo terapéutico utilizaba métodos psicológicos para establecer el diagnóstico. En 1920, vio la luz el primer libro de texto original mexicano: *Los principios de psicología*, de Bernardo Castellum. En 1928, el doctor Ezequiel A. Chávez publicó su ensayo *Psicología de la adolescencia*, y a él también se le acredita el primer esfuerzo por desarrollar una psicología del mexicano.

Durante el periodo que va desde la fundación de la Universidad Nacional de México hasta la creación de la Maestría en Psicología (1910-1938), Valderrama, Colotla, Jurado y Gallegos (1997) señalan importantes desarrollos de la psicología en México: el curso que impartiera James Baldwin sobre psicosociología en 1910 y 1912 y su curso sobre historia de la psicología; de 1913 a 1916, las primeras clases formales sobre psicología y educación impartidas por Ezequiel A. Chávez y, posteriormente, de 1921 a 1924, la cátedra de psicología de la adolescencia, psicología general y psicología especial de lo subconsciente. En 1924 desapareció la Facultad de Altos Estudios y se crearon

la Facultad de Graduados de la Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras. Los autores señalan que la enseñanza de la psicología, como nunca, estuvo vinculada a los problemas educativos de México.

En 1933 se expidió la ley que otorgó plena autonomía a la universidad, convirtiéndose así en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Finalmente, comentan los autores, esta etapa de la enseñanza de la psicología en la Universidad, dominada por Chávez y Aragón, terminaría entre 1938 y 1939, con la creación de la Sección de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, y con la aprobación del plan de estudios para obtener el grado de maestro en psicología.

Colotla y Gallegos (1978) mencionan que en 1937 fue creado el grado académico de maestro en psicología por el propio doctor Chávez. Hasta antes de ese año, el curso de Chávez en la Escuela Nacional Preparatoria y otros que formaban parte del currículum de otras disciplinas humanísticas (filosofía, educación, medicina, derecho) en la UNAM constituían la enseñanza de la psicología en el país. Se inició así el primer plan de estudios en la disciplina psicológica dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En 1939, algunos españoles refugiados, como Pascual del Roncal, introdujeron las ideas de Dilthey y Heidegger, la fenomenología de Husserl y la psicología de la *gestalt* (Díaz Guerrero, 1980).

En la década de 1930, la situación de la psicología a nivel internacional recibió la influencia de los principales sistemas contemporáneos, pues a partir de entonces se inició un intercambio de discusiones verbales y escritas entre sus representantes. En el siguiente decenio, se incrementó la colaboración internacional a través de revistas especializadas, congresos y trabajos de investigación en equipos interdisciplinarios.

Durante la primera mitad del siglo XX, el ámbito de la psicología en América Latina recibió la influencia de las corrientes de pensamiento europeas y estadounidenses gracias a las traducciones que se hicieron en México y Buenos Aires de diferentes obras de la disciplina. Así, se dieron a conocer los sistemas psicológicos contemporáneos de la *gestalt*, el psicoanálisis, el conductismo y la fenomenología.

En México, la enseñanza de la psicología de la época se caracterizó por la especulación y las preocupaciones tomistas y metafísicas. A finales de la década de 1940, la orientación filosófica-especulativa se vio impregnada de una preocupación clínica, al incorporarse como docentes un gran número de psiquiatras y psicoanalistas. Tal situación generó una confusión en la identidad profesional del psicólogo, ya que se le consideraba como un *subprofesional paramédico*. Mouret y Ribes (1977) señalaron que el origen de dicha consideración se derivó de la influencia alemana, en la cual el psicólogo clínico debía limitarse al diagnóstico auxiliar mediante pruebas psicométricas y proyectivas, y a fungir como un apoyo psicológico para los enfermos con problemas estrictamente médicos. La orientación psicoanalítica y organicista del profesorado, a la vez, determinó que se considerara al psicólogo como un auxiliar en el diagnóstico psiquiátrico. Para 1945, el plan de estudios de 1937 iniciado en la UNAM fue modificado por el doctor Fernando Ocaranza, quien creó el primer departamento autónomo de psicología. Para 1948 se publicó la *Introducción a la psicología científica* de Oswaldo Robles, obra inspirada en las ideas de Binet, Freud, Janet, Koffka, Ribot y Wundt.

En 1950, el maestro en psicología Ramón Gómez Arias fundó la Escuela de Psicología en la Universidad Iberoamericana (UIA), que en esa época estaba incorporada a la

UNAM. Señala Meneses (1976) que el desarrollo de la psicología a inicios de la década de 1950 era precario y se desconocían en gran medida los avances logrados en Estados Unidos y en Europa. En esos años, las obras más consultadas eran las de Robles y la de A. Menéndez Samará, cuyo título era *Breviario de psicología*.

En 1950, la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso que todos los países tuvieran una área consagrada a la salud mental y que permitieran a los individuos buscar la salud psicológica. El problema de definir quiénes eran los afectados en su conducta sólo tuvo impulso hasta después de la Segunda Guerra Mundial (Rivera, 1989, en López, 1997, p. 51). Así se consideró que la responsabilidad de la salud mental pública debía ser atendida por los psicólogos para lograr su independencia profesional.

También en 1950 se fundó la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y, simultáneamente, como una rama de ésta, se creó la Sociedad Mexicana de Psicología, cuyo objetivo era la promoción de la psicología como disciplina científica y como área profesional, dedicada a contribuir a la solución de aquellos problemas humanos relacionados con el comportamiento (Díaz Guerrero, 1980; Valderrama, 1985). Ardila (1998) señala que la SIP es, hasta la fecha, la principal asociación de psicólogos de América Latina y podría decirse que constituye el equivalente de la APA (American Psychological Association) para la psicología latinoamericana.

En 1952, se creó en la UNAM un doctorado especializado en psicología, independiente del doctorado en filosofía, encabezado por el doctor Guillermo Dávila. Incluso se aumentó la duración del plan de estudios inicial. En 1958, se elaboró en esta misma institución un nuevo programa para obtener el título profesional de psicólogo en el nivel licenciatura, y se estableció un programa de posgrado en maestría y doctorado (Colotla y Gallegos, 1978) con especialidades en clínica, industrial y social.

A principios de la década de 1950, Erich Fromm fue invitado a impartir cursos de psicoanálisis en la Escuela de Medicina. En 1956, se creó la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis (Valderrama, 1985). Por ese entonces era evidente la inquietud por la lectura de la obra de Sigmund Freud, hecho que, con el tiempo, contribuiría a formar a una generación de neuropsiquiatras interesados en el psicoanálisis. En 1957 fundaron la Asociación Psicoanalítica Mexicana (Lartigue y Vives, 1990), encabezada por médicos como Ramón Parres, Santiago Ramírez, José Cueli, José Remus y Fernando Césarman.

La influencia del psicoanálisis tuvo auge en esa etapa, cuando únicamente se aceptaban médicos para la formación como psicoanalistas, por lo que el campo de trabajo del psicólogo clínico, como ya se mencionó, estaba circunscrito al diagnóstico clínico mediante el uso de pruebas psicológicas.

Por consiguiente, en la década de 1950, la enseñanza de la psicología se encontraba inmersa dentro de los esquemas de la psiquiatría, de la filosofía y de la educación. El profesorado de ambas escuelas de psicología, la de la UNAM y la de la UIA, estuvo constituido por psiquiatras, psicoanalistas, abogados y filósofos. Desde los enfoques psicoanalítico y fenomenológico predominaban en esa época la psicología clínica y la educacional. En 1955, Meneses (1976), siendo director de la Escuela de Psicología de la UIA, se propuso incrementar el nivel académico, por lo que procuró evitar el sesgo psicoanalítico que tomaba la carrera, dando cabida a otras tendencias como la experimentalista y la humanista, así como al estudio de la psicometría y a la adquisición de instrumentos para realizar investigaciones de psicología experimental. En 1955, se inició en el Centro de Orientación Psicológica la prestación del servicio de orientación vocacional, de diagnóstico clínico y

terapia infantil, que se convirtió en el antecedente del sistema de prácticas profesionales del Departamento de Psicología de la UIA.

Destaca, en este periodo, la actividad docente de Falcón, Flores Villasana, González Pineda, Guevara Oropeza, Curiel, Quiroz Cuarón y Herrera, en la UIA (Meneses, 1976). En la UNAM sobresalen, entre otros, Santiago Ramírez, Herrera y Montes, Robleda, McGregor, Solís Quiroga, Fortes y Herrera (Díaz Guerrero, 1980).

Evolución de la psicología en México: De la década de 1960 al nuevo milenio

En el decenio de 1960 ocurrieron cambios importantes en las áreas de enseñanza, investigación y práctica de la psicología. Por un lado, se incrementó notablemente la demanda de alumnos interesados en formarse como psicólogos, tanto en la UNAM como en la UIA. En ambas instituciones se mejoraron los programas; se fortalecieron los cursos con profesorado nuevo; se introdujeron las prácticas en hospitales, laboratorios, escuelas y clínicas; se iniciaron trabajos de investigación conjunta con universidades extranjeras; y se incorporaron a los programas cursos de neuroanatomía y neurofisiología, que promovieron el interés por la investigación y la psicología experimental.

En el área de la psicometría cabe mencionar la fundación del Centro de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento, dentro del Centro de Cómputo de la UNAM, donde para 1964, y con la dirección de Díaz Guerrero, un grupo de psicólogos se dieron a la tarea de traducir y adaptar una serie de pruebas psicológicas (la escala Wechsler de inteligencia para adultos [WAIS], el test de matrices progresivas de Raven, la prueba de inteligencia de dominós y la prueba de Goodenough, por ejemplo), lo cual permitiría después organizar investigaciones sobre el desarrollo humano y la cultura (Valderrama, 1985; Díaz Guerrero, 1994).

Para 1966, de nueva cuenta se realizó una importante reforma al plan de estudios de la UNAM, que culminó en un programa de cinco años para obtener el título de psicólogo profesional con la opción de especializarse en diversas áreas de aplicación: educativa, del trabajo y social, además de la clínica. En 1968, quedó instalado el Colegio de Psicología en un lugar independiente de la Facultad de Filosofía y Letras (Colotla y Gallegos, 1978).

En 1963, la UIA había iniciado los primeros estudios de posgrado. Sin embargo, fue hasta 1967 cuando se aprobaron oficialmente los programas de posgrado con tres especializaciones: clínica, social e industrial (Meneses, 1976), las cuales se modificarían posteriormente. Este mismo año, el doctor Juan Lafarga comenzó el primer programa en México para la formación de psicólogos en psicoterapia, con el *enfoque centrado en la persona* de Carl Rogers (Lartigue, 1976), conducente al diploma de especialización a nivel de posgrado en psicoterapia autodirectiva. Más adelante, dicho programa llevaría al grado de maestro en psicología con especialidad en psicoterapia. Lafarga (1995, p. 6) señala que antes de este programa, la práctica psicoterapéutica en México había estado reservada para médicos psiquiatras y psicoanalistas. Agrega que siendo la psicoterapia una especialidad de la psicología, paradójicamente los únicos excluidos de su práctica eran los psicólogos.

El plan de estudios formulado en 1950 y encaminado a formar psicólogos en la UIA se modificó en cinco ocasiones durante las décadas de 1950 y 1960. Inicialmente se otorgaba el título de maestro en psicología al cursar un programa de tres años; para 1960 se amplió a cuatro años y se obtenía el grado de psicólogo profesional. En 1969, se formuló un programa de cinco años conducente a alcanzar el grado de licenciado en psicología. Por estas fechas destacó también la publicación de la obra *Psicología general* de Meneses (1967).

En 1967, se llevó a cabo el Primer Congreso Mexicano de Psicología, celebrado en la ciudad de Jalapa, Veracruz, organizado por la Sociedad Mexicana de Psicología. Ésta fue la primera ocasión en que se dio a conocer el resultado sobre la producción de la investigación y del ejercicio profesional del psicólogo mexicano.

Al inicio de la década de 1970, estando el Colegio de Psicología de la UNAM bajo la dirección de José Cueli, un grupo de psicólogos buscaban en la psicología experimental y el conductismo una opción diferente de los enfoques psicoanalíticos. La corriente experimental fue cobrando fuerza e impulsó un cambio en el plan de estudios de la UNAM, que culminaría en 1971 con un nuevo currículum, el cual se mantiene básicamente sin cambios hasta la actualidad (Díaz Guerrero, 1980; Valderrama, 1985) y consiste en un tronco básico de seis semestres y seis áreas de semiespecialización que se cubren en los últimos tres semestres de la carrera (www.unam.mx.2003).

En 1971, ante la difusión de instituciones educativas públicas y privadas que ofrecían estudios en psicología, se constituyó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), con la finalidad de asesorar a tales instituciones en la elaboración de sus programas de enseñanza en psicología.

En 1973, el Colegio de Psicología de la UNAM se convirtió en una facultad independiente con la dirección de Luis Lara Tapia. En ese mismo año, la Escuela de Psicología de la UIA, bajo la dirección de Espinoza de los Monteros, obtuvo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la libertad y autonomía para elaborar sus propios planes de estudio.

Por otro lado, también en 1973, se observó un gran avance en la psicología como profesión, al lograrse el reconocimiento oficial de la psicología por la Dirección General de Profesiones de la SEP. A partir de entonces, se requiere de cédula profesional para ejercer en la disciplina.

Durante finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, la psicología en México estuvo influida por las corrientes conductista, *gestaltista*, psicoanalítica y humanista, a la vez que se incrementaron las tendencias cognoscitivista, psicodinámica y social. En el ámbito universitario hay escuelas que se dedican a la enseñanza de una sola tendencia, en tanto que otras dan apertura hacia el conocimiento de todas las corrientes.

A partir de la década de 1970, se vivió un momento importante en el desarrollo de la identidad de la psicología, ya que la enseñanza de la disciplina y su dirección tuvieron la guía de psicólogos como Cueli, Lara Tapia, Rodríguez de Arizmendi, Castaño, Sánchez Sosa y Reidl, por parte de la UNAM; y Espinoza de los Monteros, Navarro, Lartigue, Lafarga, Gómez del Campo y Bueno, por parte de la UIA.

También se crearon otras asociaciones profesionales —además de la Sociedad Mexicana de Psicología— como la Sociedad Mexicana de Psicología Clínica, la Asociación de Psicólogos Industriales, la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, el Colegio Nacional de Psicólogos y la Asociación Mexicana de Terapia Familiar.

Lartigue y Vives (1990) indican que en esta época también se fundaron la Federación Psicoanalítica de América Latina, la Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, la Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica de la Adolescencia y el Círculo Psicoanalítico Mexicano.

En las dos últimas décadas del siglo XX, y aun entrado el nuevo milenio, como señala Sánchez Sosa (1997, pp. 93-95), se ha incrementado de forma considerable el reconocimiento internacional de la psicología mexicana. Cita a Valderrama, quien comenta que desde hace muchos años se han establecido relaciones entre la gente que hacía psicología en México y la gente que hacía psicología en casi todo el mundo. No obstante, el conocimiento sistemático y generalizado de la psicología mexicana, institucionalmente, y la manera en que las instituciones formaron a los psicólogos alcanzaron un *boom* gracias al advenimiento del Tratado de Libre Comercio (TLC).

Agrega Sánchez Sosa que "el resto lo estamos viendo todos: esta diversificación y consolidación va a borrar algunas líneas que suponíamos no se podían cruzar porque definían, a veces con celo, los campos o territorios de diversos especialistas". Además, este autor considera que:

> Si hubiera algo que probablemente definiera lo que se puede avecinar, si las tendencias de los últimos 10 años continuaran como van, la psicología va a mostrar básicamente dos líneas definitorias: una va a ser el vínculo, es decir, la dependencia directa del servicio profesional como derivado de la investigación y del análisis de las necesidades sociales, tangibles a futuro cercano; y la otra línea estará representada por un financiamiento sistemático tanto de la formación del psicólogo como de la investigación desde fuera de las universidades y, finalmente, por un crecimiento muy importante de su imagen internacional.

A principios del siglo XXI, la psicología en México, como ciencia, disciplina y profesión, ha alcanzado un gran desarrollo. Ardila (1998) comenta que en México, al igual que en otras naciones latinoamericanas, especialmente en Brasil y Argentina, la psicología representa una de las carreras con mayor demanda a nivel universitario, lo cual ha repercutido, a la vez, en un incremento del impacto de la disciplina en la sociedad, ya que se ha concentrado más en los aspectos aplicados de la psicología (clínica, educativa, industrial y social) que propiamente en la investigación científica. Es una tendencia que se observa a nivel mundial.

Paulatinamente, al adquirir la psicología un carácter institucional, los psicólogos dejaron de ser sólo aquellos investigadores salidos de la filosofía o de la medicina para convertirse, *ex profeso*, en profesionales. Sin embargo, es necesario continuar la reflexión y el cuestionamiento de los alcances de la disciplina y su incidencia en las circunstancias reales y concretas del lugar y tiempo donde se aplica, así como del rol y la identidad profesional del psicólogo.

Avances de la psicología en México (1983-2004)

A 20 años de la primera publicación de este volumen, con el título *El psicólogo, ¿qué hace?*, es evidente el desarrollo progresivo de la psicología en México, así como la evolu-

ción del concepto, ahora muy difundido, sobre la identidad profesional del psicólogo. En el trascurso de las décadas de 1980 y 1990, así como durante lo que va del siglo XXI, la psicología como ciencia, disciplina y profesión ha logrado un estatus relevante en el país y ha configurado una identidad que, más allá de diferencias teóricas y metodológicas, comparten quienes han elegido este campo del conocimiento humano.

Hablar de los avances de la disciplina en México es hablar de los psicólogos mexicanos que comparten su producción, sus desarrollos teóricos y metodológicos, tanto en el ámbito de lo académico como en el campo del ejercicio profesional, que se ponen de manifiesto a través de sus publicaciones.

Varios autores, que actualmente abordan este tipo de cuestionamientos coinciden con el hecho de que la psicología se identifica como el estudio científico del comportamiento humano, y aun cuando se utilizan diversos enfoques teóricos y técnicos, éstos se reconocen como parte integrante del gran rubro que conforma la psicología. Como señaló Castaño en 1989, apenas hace 15 años todavía se hablaba en nuestro país de crisis en la identidad del psicólogo; planteaba, además, que la situación actual ha cambiado sustancialmente y aunque prevalecen las diferencias entre las diversas corrientes de la psicología contemporánea, parecen existir una mayor tolerancia y una aceptación recíproca entre los psicólogos de las diversas tendencias.

Castaño coincide con el planteamiento realizado por la autora de esta obra en su primera edición: la identidad lograda por la psicología no es estática ni un producto terminado, sino algo que se construye constantemente, y que cambia en función de las demandas sociales y de los avances del propio conocimiento psicológico y de otras disciplinas.

Lafarga (1992) afirma que el psicólogo es un científico y un profesional del comportamiento humano en todas sus manifestaciones. Asimismo, asegura que la psicología contemporánea ha superado, con mucho, el reduccionismo de sus planteamientos originales —experimental y psicodinámico— por la influencia de corrientes humanistas y fenomenológicas. Asimismo, señala (1990) que aún prevalecen descalificaciones mutuas entre los profesionales de la psicología, quienes, afiliados a diferentes posturas teóricas y metodológicas, han canalizado la energía más a la lucha sectaria por el poder que a la consolidación de la identidad profesional de la psicología. Sustenta además que todas las aportaciones antiguas y contemporáneas que amplían la comprensión del ser humano deben considerarse para la formulación de un paradigma integrador global. No obstante, manifiesta que no sólo no se cuenta con un paradigma epistemológico —metodológico— integrador de los diversos conocimientos en el campo de la psicología, sino que dicho paradigma unificador de la ciencia psicológica no existe todavía en ninguna parte del mundo.

Otros autores, como Ribes (1984), sostienen que en la actualidad la psicología mexicana es una disciplina ecléctica, sin un compromiso epistemológico explícito, sin una tradición de discusión crítica, y sin una fundamentación en la reflexión sobre la investigación y la práctica social. Todo lo anterior se evidencia en la enseñanza y el ejercicio profesional.

Ribes agrega que, a la fecha, la psicología constituye un proyecto de ciencia, más que una ciencia propiamente dicha, y que las llamadas corrientes son, en realidad, diversos intentos de formulación de un objeto de conocimiento y del paradigma conceptual de la disciplina. Señala también que la psicología como profesión se fue configurando

no como consecuencia de la aplicación del cuerpo sólido de conocimiento de una disciplina científica ya establecida, sino como la acción práctica frente a demandas sociales particulares en un momento dado.

El punto de vista de este autor es que la identidad de una disciplina, en sus comienzos, se establece inicialmente a partir de su especificidad espistémica, como modo científico de conocimiento y, después, en términos de la demanda laboral. Considera, asimismo, que el ejercicio de la psicología en México ha carecido de la posibilidad de constituir una identidad propia frente a otras profesiones, en parte quizá por la conflictiva situación intrínseca al planteamiento mismo de la disciplina como actividad profesional.

El mismo autor (Ribes, 1989) concluye que la psicología en realidad no constituye una profesión propiamente dicha, aunque sí es una disciplina capaz de auxiliar en la solución de problemas sociales integrándose a las profesiones existentes. Afirma también que la psicología sólo tiene identidad disciplinaria cuando se le concibe como un modo científico de conocimiento.

Cómo señala López Hernández (1990), la historia nunca transcurre gratuitamente y hoy la psicología en México se encuentra en una mejor posición para juzgar la complejidad que implica el estudio del hombre. En la actualidad existe una vigorosa discusión sobre los fundamentos de la disciplina psicológica y sus sustratos metodológico y epistemológico, así como sobre los enfoques teóricos y su relevancia social.

Valderrama (1990) apunta que se requiere mucho trabajo colectivo para explicar adecuadamente los procesos endógenos y exógenos del desarrollo de la psicología en nuestro país; si bien observa que, a la fecha, la psicología mexicana se ha "academizado" y ha perdido su pujanza social.

La visión prospectiva de la psicología en México es analizada también por algunos otros autores. Lara Tapia (1989) asegura que es indudable la cada vez mayor relevancia profesional de la psicología en el mundo contemporáneo, dado su potencial para intervenir en una gran multiplicidad de problemas, a nivel individual y familiar, tanto de micro como de macrogrupos. Por su capacidad de interactuar con una gran cantidad de disciplinas, y puesto que los grandes retos del siglo XXI serán problemas de comportamiento humano a distintos niveles, la psicología especializada en dichos ámbitos deberá ser prioritaria. En México se vislumbra un panorama optimista respecto al desarrollo y las aplicaciones de la moderna profesión psicológica. Por consiguiente, se deberá contar con las acciones conjuntas de las universidades y las sociedades profesionales.

Virseda (1990) apunta que, en la actualidad, con los avances en la tecnología el conocimiento se vuelve obsoleto con mucha rapidez. Por ello, el futuro psicólogo tendrá que incursionar, por ejemplo, en la cultura tecnológica y en el continuo reentrenamiento. Las perspectivas se muestran halagüeñas siempre y cuando, como señala Espinoza de los Monteros (1990), los psicólogos estemos dispuestos a mantener una actitud provechosa de autocrítica, y a rectificar errores y deficiencias, apuntalando el avance alcanzado con una actitud de continua superación personal y profesional.

Aranda (1990) manifiesta que los psicólogos seguirán proliferando cada vez en mayor número de espacios y se volverán más versátiles y adaptativos, aunque sólo en la medida en que conserven una memoria colectiva que favorezca una identidad gremial. Asimismo, una *psicología contemporánea* sólo puede llevar tal nombre, no al pretender la seudomadurez de una gran unificación teórica, sino al reconocerse intacta, aunque escindida, y al asumir la formidable potencia de su propia dislocación. Aranda interpreta

como un signo positivo el interaccionismo, el relativismo, la pluralidad y multiplicidad de enfoques y modelos, vistos éstos como meros mapas o representaciones simbólicas, metafóricas, narrativas de una realidad que no es un dato ya dado, sino una construcción cognitiva llevada a cabo por el lente refractor del ser humano, el sujeto mismo. Si un paradigma constituye un modelo de la realidad, su propósito es ser una representación efímera de las cosas, es decir, ser algo transitorio, destinado a desaparecer para que surjan otros nuevos. Un paradigma, más que descubrir la realidad, intensifica y enriquece la vida; es un espejo o una esfinge a la que preguntamos sobre el enigma de nuestra propia identidad.

Sin embargo, Ribes (1999, p. 341) enfatiza que la psicología es una disciplina que carece de un consenso sobre su naturaleza y objeto de conocimiento. Sostiene que "no existe cosa tal como *la* psicología, sino que existen *las* psicologías, muchas psicologías, tan diversas en sus supuestos, métodos, categorías y objetivos que es estéril el empeño por demostrar que hay una *sola* psicología coherente y congruente [...] El problema central no radica en los métodos mismos o en la fiabilidad de sus aplicaciones, sino en la concepción misma del objeto de conocimiento psicológico". De aquí que considere el eclecticismo como un error porque aborda los contenidos de las distintas psicologías como campos especiales de *una sola* psicología, lo que conduce a una confusión conceptual. En opinión de Ribes se debe evitar el eclecticismo y reconocer la condición plural de la disciplina. El reto de la psicología mexicana es asumir el pluralismo, desterrando a su vez falsas concepciones del eclecticismo.

Como puede apreciarse, existe variedad de enfoques y posturas ideológicas respecto de los paradigmas de la psicología como ciencia, disciplina y profesión. Se trata de paradigmas epistemológicos que, a pesar de sus crisis, han conformado la estructura científica en la generación de conocimientos y vertido su influencia en las corrientes contemporáneas de la psicología.

I. Corrientes contemporáneas de la psicología en México

Entre finales del siglo XIX y mediados del XX, la psicología en México estuvo influenciada básicamente por las corrientes de pensamiento derivadas del estructuralismo, el positivismo, la fenomenología, el psicoanálisis y la *gestalt*. Durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, el psicoanálisis, el conductismo y la psicología humanista (enfoque centrado en la persona) se consolidaron como las corrientes contemporáneas de la psicología en México. La psicología de la *gestalt* perdió fuerza en el ámbito de la psicología académica. Los institutos que en la actualidad se dedican a la enseñanza de esta corriente de pensamiento se han abocado a impartir cursos abiertos a una población de profesionales de otras disciplinas.

A continuación se presenta una breve reseña de cada una de las corrientes de pensamiento que se han consolidado en México.

Psicoanálisis

El campo psicoanalítico en México se enriqueció con la llegada de psicoanalistas provenientes del Cono Sur. Perrés (1988, p. 48) consideraba que, antes de producirse el arribo

de psicoanalistas a México en la década de 1970, el ambiente psicoanalítico mexicano estaba claramente dominado por dos líneas: la representada por la Asociación Psicoanalítica Mexicana (corriente oficial) y la representada por la Sociedad Psicoanalítica Mexicana fundada por Erich Fromm. A estas dos grandes instituciones formativas se agregó el Círculo Psicoanalítico Mexicano, constituido por Armando Suárez. Sin embargo, este último grupo, al pretender sólo el estudio del psicoanálisis, no representaba en ese momento un factor significativo que repercutiera sobre la hegemonía de las instituciones mencionadas.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, señala Sánchez Sosa (1997), en el área clínica se derivaron de la corriente psicoanalítica, por un lado, el grupo culturalista de Fromm y, por otro, el ortodoxo de Freud. Se formó así una división que finalmente se reflejaría en el plan de estudios de 1971.

La Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM) fue fundada en 1957 por un grupo de doctores interesados en el psicoanálisis, conformado por Santiago Ramírez, Ramón Perrés y Rafael Barajas. Más adelante se unieron al grupo Fernando Césarman, Francisco González Pineda, José Luis González, José Remus, Carlos Corona, Luis Feder, Estela Remus, Víctor Aíza y Avelino González (Dupont, 1997).

Dicha asociación —la APM— se considera la primera asociación psicoanalítica en México, siendo componente de la Asociación Psicoanalítica Internacional fundada por Sigmund Freud, en 1908. 2002 marcó un hito en la APM, ya que por primera vez en su historia dicha asociación era presidida por una mujer psicóloga: la doctora María Teresa Lartigue Becerra. A 46 años de su fundación, la APM constituye una institución promotora del estudio y la investigación en la disciplina psicoanalítica, ya que, como señala la propia Lartigue, la Asociación Psicoanalítica Mexicana desea mantener un espacio siempre abierto de reflexión, cuestionamiento e intercambio con otras disciplinas sobre problemas complejos, y el más actual de éstos es el estudio de las relaciones de género. Lo anterior lo manifestó en su mensaje del XLII Congreso Nacional de Psicoanálisis y IV Diálogo Latinoamericano Intergeneracional entre Hombres y Mujeres, realizado en Guanajuato, Guanajuato, México, en noviembre de 2002.

Como señala Vives (1997, p. 10),

> Ha pasado mucha agua bajo los puentes desde aquellos lejanos tiempos iniciales del psicoanálisis mexicano, cuando estaban recién llegados a México ese puñado de inquietos estudiosos de la obra freudiana, que habían emigrado e ido a otras tierras en busca de formación, con la necesidad de adquirir un instrumento técnico novedoso; pero, sobre todo, enormemente revolucionario por sus concepciones acerca de las enfermedades emocionales y con una nueva forma de entender la naturaleza humana.

Vives manifiesta, además, que en su origen,

> la inquietante percepción del mundo del inconsciente y su papel en las motivaciones humanas, las revolucionarias hipótesis contenidas en las formulaciones psicoanalíticas, así como la importancia de la sexualidad infantil en la etiopatogenia de las neurosis, perversiones, psicosis y trastornos del carácter, la comprensión del fenómeno transferencial/contratransferencial y las mutaciones estructurales derivadas de la elaboración, fueron algunos de los elementos teóricos y técnicos con los que llegaron los fundadores de nuestra asociación.

En una dimensión histórica, hablar del proceso psicoanalítico también se refiere al desarrollo de la teoría psicoanalítica en México como reflejo del ámbito internacional. Dallal y Castillo (1997, p. 29) señala que los años de la era posfreudiana presenciaron un desarrollo, a veces abrumador, de teorías. Desde las contribuciones de los discípulos directos de Sigmund Freud hasta la actualidad, es posible agrupar los desarrollos teóricos en escuelas: la *psicología del Yo*, la *psicología del self*, las *relaciones de objeto*, el *grupo intermedio*, los *teóricos del desarrollo* y los *seguidores de la obra de Lacan*, entre otras.

Se trata de un problema bastante típico de los países latinoamericanos en el momento actual de su evolución, pues están sometidos a múltiples influencias venidas de Europa o de Estados Unidos. Como alude Gisbert (1989), hubo una época en que la escuela dominante en toda Latinoamérica era la de Klein. Hoy conviven en las asociaciones kleinianos, bionianos, kohutianos, lacanianos, etc., así como combinaciones diversas de esas escuelas y muchas más, sin dejar de considerar la influencia de autores latinoamericanos originales.

"Hacer psicoanálisis", para unos, nos dice Vives (1999, p. 162), es una actividad eminentemente teórica y técnica: desde la comprensión de un inconsistente dinámico que contiene pulsiones y deseos, el psicoanálisis trabaja con el conflicto desde la superación de las resistencias y su repetición de la transferencia. Para otros, ser psicoanalista es, antes que otra cuestión, pertenecer a un movimiento y poseer una credencial de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Los primeros tienden a una conducta semejante al tipo de científicos y estudiosos de la mente humana y sus insondeables misterios; están abiertos al estudio y a la crítica, a la refutación o ratificación de sus hipótesis operativas en función de los hallazgos clínicos. Los segundos suelen comportarse como dueños de un negocio, manejado con técnicas de mercadotecnia de gran eficacia y mostrando la arrogancia de un saber que, por definición, pertenece a todos.

Dupont (2001) aborda la llamada "crisis del psicoanálisis" como una crisis de los psicoanalistas, impactados por la creciente demanda de curas rápidas y económicas. Recién iniciado el siglo XXI se habla de la crisis del psicoanálisis debido a los avances en las investigaciones neurobiológica, psicofarmacológica y genética. Los psicofármacos, que si bien no son capaces de resolver el origen del sufrimiento mental, son muy eficaces para el abatimiento de los síntomas. Asimismo, el autor alude a los efectos de una sociedad revolucionada por la información instantánea y por una cultura que exalta los valores derivados de la tecnología, desde la virtualidad de una pantalla luminosa.

A su juicio, Dupont considera que la supervivencia del psicoanálisis está cimentada en el carácter humanista de la propia teoría psicoanalítica. Si bien señala que es indiscutible que, por ahora, el psicoanálisis clásico —ortodoxo— se mantiene reservado para algunos cuantos privilegiados en tiempo y en recursos, o como un instrumento curativo a la vez que didáctico de quienes se preparan como psicoanalistas dentro de los institutos.

Conductismo

En México la corriente experimental se originó en la década de 1960 dentro de la UNAM, cuando el doctor Díaz Guerrero se abocó a capacitar a un grupo de psicólogos en metodologías y técnicas psicológicas pertenecientes a la tradición experimental y psicométrica, una área en que se contribuyó a la investigación en nuestro país. En el mismo decenio, en la Facultad de Ciencias de la Universidad Veracruzana, otro grupo de psicó-

logos iniciaron dos corrientes más en la psicología mexicana: la conductual y la cognoscitivista. En la psicología experimental vieron plasmados los enfoques psicométrico y experimental, la cual, a la vez, se subdivide en conductual, cognoscitiva y psicofisiológica. Esta tendencia se vio reflejada en los cambios curriculares de la UNAM (Álvarez y Treviño, 1997, pp. 73-74).

A partir de la siguiente década —1970—, señala Sánchez Sosa (1997), un grupo de jóvenes psicólogos de la UNAM se fueron a estudiar doctorados al extranjero, en una área que tenía relativamente pocos antecedentes en México: la tradición experimental de orientación conductual.

En Jalapa se consolidó el grupo conductual de Emilio Ribes, Arturo Bouzas, Víctor Manuel Alcaraz, Florente López, Francisco Montes, Jorge Peralta y Gustavo Fernández, quienes junto con Jacobo Grinberg hicieron florecer la psicofisiología.

Burrhus Frederick Skinner, uno de los más famosos conductistas estadounidenses y quien llamó a su sistema *condicionamiento operante*, vino a México con motivo de un congreso latinoamericano. Sánchez Sosa (1997) relata que de esa visita surgió la publicación de un célebre artículo "Quince preguntas a B. F. Skinner" en la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, donde se consideraba que las contribuciones del análisis experimental de la conducta parecía generar productos profesionales más sólidos.

En el modelo conductual skinneriano, señala López Rodríguez (1993, p. 99), se propone como tarea central describir las relaciones entre conducta y medio ambiente, e identificar las reglas que regulan tal relación. La sistematización de los resultados de esta actividad constituye el antecedente necesario para la consecución de una teoría general de la conducta. Los diversos esfuerzos se encaminaron al estudio de la conducta verbal, la conducta social y el desarrollo infantil, entre otros.

En el desarrollo del conductismo en México, Emilio Ribes es un autor que se constituyó en pilar de muchos otros; preparó el terreno para la incursión del conductismo en



nuestro país y, hasta la fecha, mantiene esta línea de pensamiento originaria de la Universidad Veracruzana. En este mismo decenio —1970—, el *boom* del conductismo llevó a la creación de escuelas de psicología con orientación conductista (López Ramos, 1997).

En 1975, Ribes (1989, p. 344) organizó, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, el nuevo currículum de psicología que se constituyó con base, como enfatiza el autor, "en una filosofía de la ciencia muy bien definida: el conductismo; y un cuerpo teórico y metodológico preciso: el análisis de la conducta". Con este modelo se pretendía superar el modelo lineal y restringido representado por el paradigma de *triple contingencia del condicionamiento operante*. Para Ribes, en la psicología actual el análisis de la conducta es la única metodología experimental de investigación en ciencia básica que ha desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas, que plantea la práctica profesional de la psicología contemporánea. Finalmente, señala Ribes (1989, p. 364), se proyectaron los primeros programas de grado: las maestrías en modificación de conducta y en farmacología conductual.

En otro trabajo sobre el análisis experimental de la conducta y sus aplicaciones, Ribes (1995, pp. 87-89) examina "tres problemas relacionados con la factibilidad y viabilidad de aplicación del conocimiento psicológico, y de su posible abordaje experimental". Estos problemas, señala el autor, tienen que ver con: *a*) las consistencias individuales en comportamiento; *b*) la relación entre creencias y ajustes que implican cambios en el comportamiento, que fundamentan las condiciones de aprendizaje; y *c*) la valoración de los problemas individuales de comportamiento, como condición fundamental directiva de toda intervención para cambiar el comportamiento.

El enfoque conductual ha sido una de las aproximaciones de mayor relevancia en la psicología del siglo XX. Flores, Mata y Vite (1990) señalan que en México una de las áreas de mayor aplicación del enfoque conductual ha sido la psicología educativa, específicamente en educación especial, problemas de aprendizaje y/o conducta en el salón de clases, sistemas de enseñanza personalizada, etcétera.

A nivel de docencia, en México, continúan argumentando los autores, el *análisis conductual* ha influido en el diseño de planes de estudio de la carrera de psicología, tanto en la ENEP-Iztacala como en la ENEP-Zaragoza, así como en el programa de licenciatura de la UNAM. Sin embargo, el impacto del enfoque conductual se ha visto disminuido paulatinamente.

En un principio (Flores, Mata y Vite, 1990, p. 141), el análisis de la conducta se definió en dos corrientes de trabajo: el análisis conductual aplicado (ACA) y el análisis experimental de la conducta (AEC), planteándose como única diferencia entre ambos el carácter de las metas alcanzadas. Para el ACA se buscaba resolver problemas socialmente relevantes; y para el AEC, investigar para llegar a principios generales del comportamiento.

El ACA se concebía como la aplicación práctica de los principios emanados del AEC. Sin embargo, esto ha dado lugar a divergencias entre los autores representantes de una y otra corrientes, lo cual, a la vez, ha repercutido en la práctica del análisis conductual en la Facultad de Psicología de la UNAM.

Bruner (1989, p. 85), en su artículo "Reflexiones sobre algunos principios comunes contra el conductismo", señala que en México, por desgracia, la mayoría de los psicólogos sostienen una serie de prejuicios contra el conductismo y contra la psicología experimental en general. Esta actitud les impide visualizar las aportaciones de tal enfoque a la psicología. Con el propósito de rectificar dicha postura, el autor clasifica algunas ideas

erróneas sobre el conductismo en la evolución científica de la psicología: las relacionadas con una concepción errónea de la sustancia de la psicología y las relacionadas con el desconocimiento del enfoque conductista relativo a la condición humana.

Respecto del primer grupo de ideas, el autor efectúa una breve revisión histórica, desde el enfoque estructuralista hasta el conductismo radical. En cuanto al segundo grupo de ideas, plantea una serie de consideraciones epistemológicas y metodológicas relativas a la psicología como ciencia natural y, finalmente, en relación con el estatus de la condición humana. El autor plantea, asimismo, que lejos de deshumanizar a las personas el conductismo es una empresa esencialmente humanista.

La idea de Bruner de escribir estos planteamientos fue inspirada en el libro de Skinner (1974) *About Behaviorism*, donde este representante del conductismo da cuenta de las concepciones erróneas sobre el conductismo. Bruner (1989, p. 89) concluyó que es importante señalar que, al redirigir la búsqueda de las variables verdaderamente importantes como reguladoras de la conducta de las personas al medio ambiente externo, social y cultural, el conductismo se encuentra en mejor posición que el "mentalismo" (que enfatiza los eventos mentales) para aislar y reproducir las variables de la calidez, riqueza y satisfacción propias de la vida humana.

Psicología humanista

En el campo de la psicología clínica, el *enfoque centrado en la persona*, fundado por Carl Rogers, surgió como un modelo de psicoterapia estructurado en los principios de la corriente de pensamiento derivada de la psicología existencial-humanista.

Lafarga (1986) señala que la psicoterapia autodirectiva o "centrada en la persona" (Rogers, 1951) se dio a conocer como un enfoque psicoterapéutico sistematizado a principios de la década de 1940. En ese entonces, Rogers, creador del sistema, se desempeñaba en la clínica de Rochester, Nueva York, y posteriormente en la Universidad Estatal de Ohio. En ambos lugares ejerció la psicoterapia, influido por su entrenamiento freudiano en el Instituto de Psicoterapia Infantil. Rogers fue el pionero en la investigación de la práctica psicoterapéutica, pues estaba motivado por el interés de identificar las constantes que facilitaban el proceso de crecimiento en las personas que solicitaban ayuda psicoterapéutica.

En México, Juan Lafarga (1986) inició la difusión del *enfoque centrado en la persona* de Carl Rogers, a su llegada a la Universidad Iberoamericana en 1966. Lafarga cuenta que al finalizar el ciclo escolar de 1966, con un grupo de estudiantes de quinto año de la licenciatura en psicología, elaboró el proyecto para establecer un programa para la formación de psicólogos en psicoterapia.

En México, al igual que en otras partes del mundo, el origen de ese proyecto fue el hecho de que en la década de 1970, como señala Lafarga (1986, p. 58), los psicólogos "sin doctorado" eran excluidos de los programas de formación en psicoterapia y los doctores en psicología eran muy pocos. Privaba una actitud de desconfianza hacia los psicólogos en los ámbitos psicoanalíticos. En esa época, como ya se mencionó, las escuelas de psicología en las universidades estaban constituidas por psiquiatras, neurólogos y psicoanalistas; mientras que al psicólogo se le consideraba como profesional de segunda.

Así fue que Lafarga propuso al Departamento de Psicología de la UIA el proyecto de iniciar un programa de formación en psicoterapia, enfocado en la persona en el nivel de posgrado para psicólogos, con la finalidad de integrarlo al plan de estudios para obtener el grado de maestro en psicología clínica. Este proyecto constituía una opción diferente al psicoanálisis y al conductismo. Se trataba de un modelo diferente de entender la práctica clínica, emanada de investigaciones hechas en las universidades, las cuales generaban un nuevo modelo de hombre: un hombre movido por un impulso hacia el crecimiento, capaz de responsabilizarse de sus sentimientos, significados y conductas, y en un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento, proceso que sólo al obstaculizarse se convierte en destructivo (Lafarga, 1986, pp. 60-61).

De aquí se desprendió la corriente de pensamiento de un humanismo científico proyectado en la psicología clínica y la psicoterapia, para luego extenderse a los campos de la educación, las relaciones humanas, los grupos y la sociedad. Según Lafarga, la aportación genial de Rogers fue precisamente no haber creado otro sistema ni otro dogma, sino haber contribuido a que cada individuo descubriera lo que le es genuinamente propio, individual y diferente.

En 1967, se abrió el primer grupo de formación en psicoterapia autodirectiva, ahora mejor conocido como *enfoque centrado en la persona* (ECP). En este primer grupo, señala Lafarga (1986), se formaron psicólogos como José Gómez del Campo, Teresa Lartigue, Catalina Harrsch, Isabel Rodríguez, Antonieta Torres, Magdalena Valdés, María Isabel Chávez y, posteriormente, Dolores Villa, Virginia Luviano, Lourdes Snaash, Adrián de Garay y muchos otros, que abrieron nuevos horizontes a la psicología en México.

Poco tiempo después, Lafarga impulsó otro programa paralelo a la formación de psicólogos en psicoterapia, que consistía en un entrenamiento en la facilitación de las relaciones interpersonales y la orientación, dirigido a profesionales de otras disciplinas, como educadores, sacerdotes y religiosas que trabajaban en el campo pastoral. Como bien señala Lafarga (1986, p. 62), se aventuró demasiado. Amén de ser criticado por formar psicólogos en psicoterapia, resultó más criticado por entrenar a individuos de otras disciplinas. De este programa de *no* psicólogos surgió el Departamento de Desarrollo Humano.

En opinión de quien esto escribe —el presente volumen sobre identidad del psicólogo—, el verdadero conflicto surgió cuando los egresados del Programa de Desarrollo Humano ejercían como psicoterapeutas sin contar aún con la licenciatura en psicología. Hasta la fecha, la confusión del ejercicio profesional de quienes cursan un programa de desarrollo humano persiste ante la proliferación de institutos que imparten cursos de desarrollo humano, donde con gran frecuencia no se realiza una clara distinción entre el rol profesional del psicólogo y el del desarrollista. Este último, si bien puede aplicar sus conocimientos en el campo de la administración, la educación, la familia y sociedad, no está capacitado para ejercer como psicólogo clínico ni menos aún como psicoterapeuta.

En 1975, el programa para la formación de psicólogos en psicoterapia que se desarrollo en el Departamento de Psicología de la UIA se transformó en un programa de maestría en psicoterapia, el cual desaparecería posteriormente.

Gómez del Campo (2002) señala que si bien la amplia difusión del pensamiento y la obra de Rogers en México se inició en 1966 en la UIA con los trabajos de Lafarga, fue hasta el decenio de 1970 cuando Rogers empezó a mantener contacto personal con quienes promovían el movimiento para el desarrollo del potencial humano. La primera pre-

sentación pública de Carl Rogers en nuestro país, comenta Gómez del Campo, fue en la VI Conferencia Internacional de la Asociación de Psicología Humanista, en Cuernavaca, Morelos, en diciembre de 1975. Después se realizaron varias reuniones y grupos de encuentro, cuyo punto culminante se dio en Aguaviva, Estado de México, en 1977, por su aportación al desarrollo de los enfoques *centrado en la persona* y *humanista* en México.

En la década de 1980, el enfoque centrado en la persona se orientó primordialmente a la educación. Gómez del Campo (2002) señala que cuando se le preguntó a Rogers sobre el futuro del ECP y del humanismo en general, confesó que cada vez se alejaba más de la lectura de los psicólogos, a la vez que se acercaba a los teóricos de la nueva física, pues ésta "se acerca tanto al misticismo que es difícil distinguir entre ambos". Asimismo, el autor comenta que a Rogers le entusiasmaba ver cómo el saldo de la lucha contra el conductismo y el psicoanálisis había dejado en claro que eran paradigmas válidos, pero no absolutos.

En los albores del siglo XXI, Lafarga, Gómez del Campo y Segrera son los psicólogos que más propiamente han difundido en México el enfoque centrado en la persona, a lo largo de cuatro décadas. Lafarga (2002, p. 12) enfatiza que el núcleo del enfoque centrado en la persona está en el hecho de que la tarea de todo ser humano es llegar a ser la persona que realmente se es, independientemente de las exigencias o las expectativas de los demás; partiendo, además, de que toda persona es única e irrepetible.

Segrera (2002, pp.14-18), en su artículo para el centenario de Rogers sobre el futuro del enfoque centrado en la persona, explicita que en México dicha corriente se ubica en el campo de la psicología clínica, como una teoría de la terapia u orientación en su versión clásica. Después se ampliaron progresivamente sus perspectivas, dando origen a diversas líneas de desarrollo como la experiencial, la experiencial-procesal, la existencial-fenomenológica, la trascendental, la expresiva, la analítica y la comportamental-operacional. El propio Segrera (1997) conformó los Archivos Internacionales del Enfoque Centrado en la Persona en la UIA, México.

2. Enseñanza de la psicología en México: Formación curricular del psicólogo

En las tres últimas décadas se incrementó significativamente el número de escuelas y departamentos que ofrecen la carrera de psicología a nivel licenciatura.

Para 1940, sólo existía una institución que contaba con un programa para el aprendizaje de conocimientos en psicología. En 1950, eran dos universidades las que brindaban esa formación: la UNAM y la UIA. De 1957 a 1970, eran ya 11 las escuelas de psicología: dos en la Ciudad de México, una en el Estado de México y ocho más en el interior de la República. Entre 1970 y 1979, aumentaron a un total de 54.

El documento más completo de esa época es el *Análisis curricular de la enseñanza de la psicología en México*, publicado en 1980 por López, Parra y Guadarrama, con el apoyo institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Secretaria de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Dicha investigación incluía 54 escuelas de psicología que se ordenaron

de acuerdo con una regionalización de la República Mexicana. Asimismo, los autores indican los datos reportados sobre su ubicación geográfica, el año en que fueron fundadas y su población estudiantil para el ciclo escolar 1979-1980.

Los datos enunciados para 1980 (López, Parra y Guadarrama) indicaron que de 1938 a 1974 se establecieron el 50% de las escuelas; y de 1975 a 1979, la otra mitad. En los siguientes cinco años se crearon 27 escuelas de psicología en el país. Con tal información fácilmente se infiere que la población estudiantil que cursaba la carrera de psicología se incrementó de manera vertiginosa. En la década de 1950, la escuela de la UIA se inició con seis alumnos, mientras que para 1956 la escuela de la UNAM contaba con 200 alumnos. La estimación de López, Parra y Guadarrama (1980) registró a nivel nacional, en el ciclo escolar de 1979-1980, una población de 25,698 estudiantes que recibían su formación profesional en psicología.

De 1976 a 1980 se registró, también a nivel nacional, un ingreso global a las escuelas de psicología de 27,849 alumnos y un egreso global de 5554 alumnos. En ese mismo periodo se titularon sólo 1935 psicólogos.

En la misma investigación a nivel nacional se detectó la proporción de estudiantes que cursaron, durante los cuatro ciclos escolares comprendidos de 1976 a 1980, las diferentes áreas de subespecialización en las escuelas de nivel licenciatura: en clínica, 43.3%; en educativa, 23.09%; en laboral o industrial, 19.3%; en social, 9.52%; en general-experimental, 2.61%; en infantil, 1%; en conductual, 0.70%; y en psicofisiología, 0.48%.

En cuanto a los estudios de posgrado, se encontró que ocho escuelas ofrecían el grado de maestría; dos escuelas proporcionaban formación a nivel doctorado: la UNAM y la UIA, y sólo la primera daba cursos de especialización.

Martínez y Ramírez (1981) llevaron a cabo una investigación que aportó datos sobre la actividad, las condiciones laborales y los antecedentes académicos de una población de 310 psicólogos del sector público del Distrito Federal, de los cuales 81.72% eran egresados de la UNAM. Con este trabajo se pretendió conformar el perfil profesional del psicólogo en México. Las autoras manifestaron que un perfil profesional es el resultado de la interacción entre las capacidades técnicas, las características de la población de profesionales y el mercado laboral. Concluyeron, sólo por mencionar algunos de sus resultados, que 67.7% de los psicólogos entrevistados tenían entre 21 y 30 años; la mayoría, 69.42%, pertenecían al sexo femenino; la muestra se dividía en 47.9% de casados y 46.9% de solteros; 51.4% trabajaban entre 31 y 40 horas a la semana en la institución donde fueron entrevistados; y 56.1% tenían cuando mucho dos años de laborar en la institución.

Además, encontraron que, en 1979, 56.89% obtuvo su empleo a través de compañeros de la carrera, por sus maestros o por el servicio social; y los requisitos más solicitados para obtenerlo fueron grado académico, 35.23%, y experiencia, 31.86%. En las actividades profesionales descubrieron que 27.9% de las actividades reportadas se refieren a registro, medición y evaluación de la conducta; 24.18%, a planeación y desarrollo de recursos humanos; 11.16%, a asesoría y orientación; 11.16%, a administración; 7.44%, a actividades de educación; 6.46%, a investigación; y 6.24%, a psicoterapia. La opinión de los psicólogos sobre la manera de obtener sus conocimientos y habilidades profesionales correspondió a 48.26% en situaciones de trabajo, y 41.96% al entrenamiento académico. 87.67% de los psicólogos dijeron trabajar en equipo, de los cuales 56.16% lo hacían en equipo multidisciplinario. Se observó también que 66.67% de los sujetos encuestados estaban titulados, y 23.83% tenía estudios de posgrado, en tanto que de estos últimos

sólo 53.33% había obtenido el título de especialidad, 30% el de maestría y 16.67% el de doctorado.

Respecto de los *planes de estudio* a nivel licenciatura, cabe mencionar que la UNAM permanecería sin cambios hasta la fecha, después de las modificaciones realizadas en 1971, bajo la dirección del doctor Cueli. En la actualidad, este currículum consta de 310 créditos: 218 básicos y 92 optativos. El programa se cubre en cuatro años y medio de estudio. Los primeros seis semestres son comunes y los tres últimos se dirigen a la especialización de una de las seis áreas que ofrece, ya sea social, educativa, clínica, general-experimental, del trabajo y psicofisiológica. Se cumple además con el servicio social y la tesis, que se sustenta en el examen profesional (López, Parra y Guadarrama, 1980; Plan de Estudios, Facultad de Psicología, UNAM, 2003).

En la UNAM se imparten programas de posgrado, de maestría y de doctorado en psicología. El grado de maestro se otorga en clínica, social, educativa, experimental, psicobiología y análisis experimental del comportamiento. El grado de doctor se ofrece con especialidades en clínica, general-experimental, social y análisis experimental de la conducta. Se cuenta también con cursos de especialización en psicología infantil y psicoterapia de grupos (López, Parra y Guadarrama, 1980; Plan de Estudios, Facultad de Psicología, UNAM, 2003). En la actualidad se ofrecen, en general, maestría y doctorado en psicología.

En la UIA se llevó a cabo una reforma al plan de estudios a nivel licenciatura en 1980, con la dirección de la doctora Lartigue, que entró en vigor en enero de 1981. Dicho currículum estaba estructurado por 440 créditos divididos en cuatro áreas académicas: *básica*, 100 créditos; *mayor obligatoria*, 168; *mayor optativa*, 16; *menor obligatoria*, 60; *menor optativa*, 16; *de integración*, 40; *servicio social*, 24, y *opción terminal*, 16. El área menor, a la vez, ofrecía cuatro áreas de especialización: educativa, clínica, social y del trabajo (Lartigue y Harrsch, 1981). A futuro se pretendía instrumentar el área menor en psicología general-experimental. El programa para obtener el título de licenciatura se cubría en ocho semestres. Los programas de posgrado en el Departamento de Psicología de la UIA permitían obtener el grado de maestro en psicología con especialización en psicoterapia con orientación autodirectiva, psicoanalítica o *gestalt*, así como la maestría y el doctorado en psicología clínica. Se crearon las especialidades en terapia educativa, psicología comunitaria, rehabilitación del enfermo mental, psicología infantil y psicología del trabajo.

En 2004, el plan de estudios, denominado "Santa Fe II", consta de 418 créditos divididos de la siguiente forma: materias obligatorias del área básica, 120 créditos; materias obligatorias del área mayor, 178 créditos; materias del área menor, 40 créditos; materias del área de integración, 48 créditos; materias del área de titulación, 16 créditos; más 16 créditos por el servicio social. Para abril del 2003, se autorizó la titulación sin tesis, llamada titulación de licenciatura por opción cero. Los programas vigentes de posgrado en esa institución son para la maestría en psicología, el doctorado en investigación psicológica y la especialización en psicología educativa. Además, se ofrecen la maestría y el doctorado en desarrollo humano.

Resultaría excesivo nombrar los planes de estudio de cada una de las escuelas (260 programas en la República Mexicana hasta octubre del 2003; comunicación personal de la maestra María Elena Suero, Coordinadora de Difusión del CNEIP), por lo que aquí se mencionan sólo los correspondientes a las dos unidades que se fundaron inicialmente: la UNAM y la UIA.

En cuanto a los planes de estudio de psicología, Díaz Sustaeta (1990) señala que en México reflejan el desarrollo histórico de la disciplina y también el esfuerzo realizado por los psicólogos para diferenciar la psicología de otras disciplinas, que históricamente le dieron origen, o con las cuales presenta cierta afinidad, como la filosofía y la psiquiatría.

En la revisión documental de los planes de estudio de la UNAM y la UIA que realizó Díaz Sustaeta (1990), citando a Lara Tapia (1983), el plan de estudios de psicología en la UNAM, que como ya se mencionó entró en vigor en 1971, se ha conservado básicamente sin alteraciones hasta la fecha. Si bien Urbina y colaboradores (1989) se abocaron a realizar una serie de trabajos encaminados a responder al programa de actualización curricular de la Facultad de Psicología, que a finales de 1993 se encontraba bajo la dirección del doctor Juan José Sánchez Sosa, y para 2003 bajo la dirección de la doctora Lucy Reidl.

En la UIA el nuevo plan de estudios del Departamento de Psicología, Santa Fe II, inició su vigencia en el otoño de 1995 y permanece así hasta la actualidad. A finales de 1993 dicho departamento estuvo bajo la dirección del doctor José Antonio Virseda, y para el 2003 con la dirección de la doctora Rosalba Bueno.

No obstante, el incremento excesivo de escuelas de psicología en muchas ocasiones se ha visto acompañado por la disminución en la calidad académica, a causa de la improvisación de planes de estudio y de la contratación de personal docente con escasa experiencia. Frente a tal panorama, en 1971 se creó el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP), organismo que se constituyó con el objetivo de asesorar a las escuelas del país. Entre sus metas principales están impulsar la enseñanza y la difusión de la psicología científica en las instituciones educativas de la República Mexicana; orientar la enseñanza e investigación de la psicología hacia la solución de los problemas sociales, técnicos y educativos; favorecer becas de intercambio nacional y extranjero; y promover la investigación interdisciplinaria entre la psicología y otras ciencias o profesiones.

Para principios de 1983, 11 años después, el CNEIP estaba ya integrado por 28 miembros titulares institucionales; además, había realizado 32 asambleas en diferentes partes de la República Mexicana y organizado nueve reuniones nacionales sobre enseñanza de la psicología, donde se expusieron algunos de los trabajos realizados por psicólogos mexicanos. De 1975 a 1982, la revista del CNEIP, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, a cargo del doctor Lafarga como editor general, publicó 16 números, donde se concretaron algunas de las aportaciones de la psicología en México.

Para finales de 1993, a 22 años de su formación, el CNEIP había organizado, en abril, la XX Reunión Anual y, en octubre, su LIII Asamblea Nacional. En ese entonces, el CNEIP le otorgó al doctor Juan Lafarga el Premio Nacional de Psicología. En 1994, durante XXI Reunión y la LIV Asamblea Nacional, se le otorgó dicho premio a la doctora Lourdes Quintanilla. Para la versión de 2003, entre los ganadores del Premio Nacional del CNEIP se encontraban la maestra Ana María Novelo, el doctor José Gómez del Campo, el doctor Roberto Prado, la doctora Isabel Reyes Lagunes, el doctor Rolando Díaz, el doctor Luis Lara Tapia, el doctor Emilio Ribes, el doctor Víctor Alcaraz, el doctor Humberto Ponce, el doctor Florente López, la doctora Graciela Rodríguez y el doctor Héctor Ayala.

En el volumen XVII, de 1991, de la revista *Enseñanza e Investigación en Psicología* se refieren a los acuerdos de la XLIX Asamblea Nacional, cuya temática de trabajo versó sobre

la actualización de los programas de estudio, la investigación sobre la enseñanza de la psicología, la población escolar y la ética. Para 1994, el CNEIP contaba con 39 miembros titulares institucionales, 17 miembros titulares individuales y seis miembros honorarios.

Pérez Cota (1990) señala que para las instituciones, por un lado, la importancia de ser miembro del CNEIP representa cumplir con un estándar mínimo de calidad para la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad; y por otro, el compromiso voluntario e indefinido de ofrecer a los estudiantes de psicología la mejor educación posible.

Figueroa (2001, pp. 191-195) indica que entre los progresos del CNEIP se encuentran los trabajos realizados respecto de la *acreditación* de los programas de licenciatura que demuestren satisfacer los estándares de calidad señalados, así como el diagnóstico sobre los programas de formación profesional, a partir del análisis de resultados de la acreditación de programas de licenciatura a través del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), constituido en octubre de 2000. Asimismo, alude a la participación sostenida en el diseño y la aplicación del EGEL-psicología y en el Comité Académico y el Consejo Técnico del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación). Por último, menciona la participación en el Foro Trilateral de Psicología Profesional celebrado en las ciudades de Québec y Washington, en 2000 y 2001, así como el trabajo de planeación estratégica emprendido recientemente por la Comisión de Prospectiva y Evaluación del Consejo.

A principios del siglo XXI, en 2003, a tres décadas de la promoción de la calidad en la psicología mexicana, el CNEIP llevó a cabo, en la UIA, el XXX Congreso Nacional, con el título Calidad de Vida: Implicaciones para la Formación y Práctica Psicológicas. Al mismo tiempo se realizó la LXXII Asamblea General.

En la actualidad, el CNEIP cuenta con 61 miembros titulares institucionales, cuatro miembros societarios, un miembro asociado institucional, 13 miembros titulares individuales y 16 miembros honorarios.

Volviendo al tema fundamental de este apartado sobre la formación curricular del psicólogo, resulta necesario revisar los avances respecto de la enseñanza de la psicología en México durante las dos últimas décadas del siglo XX, para finalizar con su estado actual, en los albores del siglo XXI.

Durante la década de 1980 y principios de la siguiente, las tendencias de crecimiento y expansión marcaron un rumbo acelerado. Diversos autores dedicados a investigar el tema continúan señalando el problema del crecimiento universitario masivo de la psicología en México, con los consecuentes problemas de orden educativo y profesional (Ribes, 1984). Lara Tapia (1983) señaló que para 1983 la cifra de instituciones que ofrecían estudios universitarios en psicología superaban ya las 70 escuelas, que, a la vez, agrupaban a más de 20,000 estudiantes. Valderrama (1985) se refirió a este fenómeno como una época de florecimiento y expansión de la psicología en toda la República, aludiendo niveles de calidad muy por encima del nivel mundial.

Rivera y Urbina (1989) señalan que la incorporación de la psicología como área de formación profesional, en las facultades y escuelas del país, es un buen indicador del crecimiento mostrado por esta disciplina en los últimos años. Así, observaron que para 1987 la cifra alcanzaba el número de 82 instituciones, es decir, cuatro veces más que a principios de la década 1970. La matrícula escolar se quintuplicó, logrando una cifra de 5162 para primer ingreso, de 3497 para egresos y de 28,866 como matrícula global en la licenciatura en psicología.

Conforme a los datos recopilados en los anuarios de la ANUIES, en el periodo de 1977 a 1988 egresaban un total de 29,523 psicólogos, que representan el 13% respecto de la matrícula registrada en el mismo periodo. En promedio, entre 1983 y 1987 egresaron anualmente 3630 alumnos. En lo que se refiere a titulados, precisan los autores, resulta difícil determinar su número por escuela e institución, por lo cual ofrecen únicamente la información sobre quienes obtuvieron su cédula profesional, conforme a los datos proporcionados por la Dirección General de Profesiones de la SEP, que abarca de 1949 a marzo de 1988. En este periodo obtuvieron su cédula profesional un total de 12,004 psicólogos en el nivel licenciatura, procedentes de 56 instituciones.

Desde la perspectiva del posgrado, en 1989, Rivera y Urbina señalaron un menor grado de expansión en el ámbito nacional. Para 1987, los datos indicaron una matrícula nacional en especializaciones de 283 alumnos; en maestrías, de 947 alumnos, y en doctorado, de 102 alumnos. Todos ellos ubicados en 19 instituciones que ofrecían estudios de posgrado en el país. Concluyen los autores que si bien la enseñanza de la psicología en México ha mostrado un crecimiento acelerado, al carecer éste de lineamientos generales en el terreno educacional, se ha generado una franca desigualdad en la formación académica. Consideran, por lo tanto, la necesidad de establecer un programa nacional que oriente el destino de la psicología en los próximos años, fundamentalmente en el control de la matrícula escolar y en la revisión de programas, objetivos, enseñanza y ejercicio profesional del psicólogo en México.

Para la revisión de 1993, los datos se obtuvieron del anuario estadístico de 1992 de la ANUIES. Para estas fechas, las escuelas de nueva creación, de 1980 a 1992, sumaban 46. Se agregó la licenciatura en psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. Estos datos, sumados a la relación de escuelas desde 1938 hasta 1980, indicaron que para 1993 eran ya 101 las escuelas que en la República Mexicana impartían la formación profesional en psicología, lo cual implicaría que a principios de la década de 1990 se duplicaron las 54 escuelas registradas en 1980.



En el ciclo escolar 1991-1992, la población escolar a nivel nacional para la licenciatura en psicología fue de 6300 para primer ingreso y de 28,448 de matrícula global; esto es, primer ingreso y reingreso, con una población de 7251 hombres y 21,197 mujeres. Los psicólogos egresados en 1991 fueron 3909 y los titulados, 1824.

Comparativamente, la población escolar no se duplicó como había sucedido con el aumento en la apertura de escuelas, que casi fue de 100%. El incremento entre la población del ciclo escolar 1979-1980 (25,698) y la del ciclo escolar 1991-1992 (28,448) es tan sólo de cerca del 10% de la matrícula global. Este fenómeno podría explicarse por la descentralización académica, que promovió la formación profesional en diferentes regiones del país, sin que necesariamente ello implicara un aumento desmedido en la población estudiantil de la carrera de psicología, lo cual era un buen indicador respecto del logro de una estabilidad.

Los datos arriba mencionados coinciden con el análisis estadístico realizado tanto en la UNAM como en la UIA, las dos escuelas con mayor antigüedad en la formación profesional de psicólogos en México. El incremento desmedido en la población escolar de ambas instituciones se observó en la década de 1970 y principios de la siguiente; posteriormente iría decreciendo paulatinamente hasta estabilizarse a inicios del decenio de los noventa.

Como reflexión sobre los 50 años que cumplió la carrera de psicología en la UNAM, destaca la investigación realizada por Guzmán (1989), quien señala el periodo de 1974 a 1977 como el más importante en incremento poblacional en dicha universidad (4750 alumnos). A partir de entonces, la población escolar comenzaría a decrecer hasta llegar a ser, en 1988, casi la mitad de los inscritos 10 años antes. La población fue similar a la que había a principios de la década de 1970, es decir, de cerca de 2800 alumnos.

Al examinar la tendencia de los egresados de la UNAM, Guzmán señala que hasta finales de la década de 1960 su número era bastante irregular, aunque en el siguiente decenio mostraría un acelerado incremento, especialmente en 1978. A partir de esta fecha se inicio un notable descenso, estabilizándose en alrededor de 300 en el periodo de 1984 a 1988. En cuanto al número de egresados titulados, observa que la década de 1980 fue el periodo con mayor cantidad de titulaciones (el 55% de todos los egresados de la licenciatura). Concluye que a lo largo de 40 años, respecto del comportamiento de la población estudiantil de la carrera de psicología en la UNAM, en promedio, de cada 100 estudiantes que ingresaron, 50 terminaron la carrera y, de éstos, 38 se titularon.

Con motivo de la celebración del XL Aniversario del Departamento de Psicología en la UIA, el arquitecto Juan Anaya, de la Dirección General de Estadística de la misma universidad, proporcionó datos de 1950 a 1990 sobre el número de alumnos de primer ingreso, población anual promedio, alumnos titulados, relación ingreso-titulados de la licenciatura en psicología. Asimismo, se señalan datos relevantes sobre la población anual promedio, y los alumnos titulados de la maestría y del doctorado en psicología. Por último, se indica la población total de la licenciatura en psicología durante la década de 1980 en dicha institución.

Los datos señalan el periodo de 1975 a 1985 como el de mayor incremento en la población estudiantil de la licenciatura en psicología en la UIA, sobrepasando los 600 alumnos como población anual promedio. En 1975, el primer ingreso fue de 230 alumnos aproximadamente: el más alto registrado de 1950 a 1990. En relación con los alumnos titulados, se observa la década de 1980 como el decenio con mayor número de alumnos

recibidos: entre 80 y 100 cada año. El doctor José Gómez del Campo (comunicación personal) señaló que, en 1993, el Departamento de Psicología de la UIA tendió a funcionar de manera óptima con una población que no rebasaba los 100 alumnos de primer ingreso y los 400 de población total. El objetivo era mejorar la calidad de la formación profesional, enfatizando la importancia de la relación maestro-alumno.

Comportamiento demográfico de la enseñanza de la psicología en México: De 1930 a 2002

A principios del siglo XXI, y con la finalidad de realizar la cuarta edición de este volumen, la autora le solicitó al doctor Jorge Braham su colaboración para desarrollar un *cuadro integrador del desarrollo de las escuelas de psicología en México, desde la década de 1930 hasta las últimas escuelas vigentes en 2002*; asimismo, para elaborar un cuadro comparativo sobre la población estudiantil en los ciclos 1979-1980, 1991-1992 y 2001-2002. El cuadro integrador se formuló con las cifras respectivas, por fechas, que ha reportado el *Anuario Estadístico de la ANUIES*. Cabe mencionar que la ANUIES, fundada en 1950, se ha constituido en México como la institución reguladora de la educación superior. Los datos se presentan en la tabla 4.1 (véase p. 131). Como puede observarse hay un crecimiento de escuelas a veces sin concordancia con la zona geográfica, como en el caso de Tamaulipas con 19 escuelas.

El segundo apartado de la tabla 4.1 (*cfr.*, véase la figura 4.1) muestra el *crecimiento de las escuelas de psicología en la República Mexicana* a lo largo de más de siete décadas: desde la década 1930 hasta a principios del siglo XXI, 2002, tomando en cuenta la fecha aproximada en que iniciaron actividades.

En la figura 4.1 (véase p. 132), se aprecia que el *número de escuelas de psicología*, vigentes para 2002, que imparten estudios de psicología en la República Mexicana, asciende a 269, cifra que duplica y rebasa por mucho las 101 escuelas que existían a principios de la década de los noventa.

Resulta muy evidente que el acelerado crecimiento y la proliferación de escuelas de psicología se iniciaron en el decenio de 1970 (42), se detuvieron en la siguiente década (49) y volvieron a tomar un ímpetu desmedido para la última década del siglo XX, llegando hasta 176 escuelas, para sumar un total de 278 (incluyendo las 11 escuelas que ya existían antes de la década de los setenta).

Sin embargo, algunas (13) desparecieron con el paso del tiempo. Las escuelas que se encontraron vigentes en 2002, según los datos proporcionados por la ANUIES, suman un total de 269, que imparten estudios de licenciatura y/o maestría, doctorado y especialización.

El tercer apartado de la tabla 4.1 (p. 131) (*cfr.*, véase la figura 4.2, p. 132) corresponde a los datos de la *población estudiantil a nivel licenciatura*, en los ciclos escolares 1979-1980, 1991-1992 y 2001-2002, distribuidos también por entidad federativa.

Al realizar un análisis comparativo de las tres muestras, se observa que, entre 1979-1980 y 1991-1992, el crecimiento de la población estudiantil fue sólo de 25,482 a 30,540; esto es, de un 20%, aproximadamente. Sin embargo, para principios del siglo XXI la población volvió a crecer en forma desmedida hasta casi duplicarse, llegando a la cantidad de 56,723 los alumnos que cursan estudios de psicología a nivel licenciatura en la

República Mexicana. Ocupan el octavo lugar en la demanda nacional de estudios de licenciatura.

En la figura 4.3 (véase p. 133) se muestra que a nivel licenciatura son 243 las instituciones que imparten estudios de psicología; a nivel maestría, 54; y a nivel doctorado, cinco. En el rubro de *otros* se consideraron las 68 escuelas que ofrecen algún tipo de especialización.

La tabla 4.2 (*cfr.,* véanse las figuras 4.4, 4.5, 4.6 y 4.7, pp. 133-134) describe las *áreas de concentración* que se ofertan en los diferentes niveles de estudio de psicología en México. El análisis de los datos señala que, a nivel licenciatura, las escuelas de psicología en su mayoría (75%) tienen un plan de estudios que incluye un panorama general de la disciplina. El 9% cuentan con la licenciatura en psicología educativa y el 6% en el área organizacional; mientras que el 5% brindan la licenciatura en psicología clínica, y el otro 5% en psicología social (véase la figura 4.4, p. 133).

En el nivel de estudios de maestría en psicología, la oferta se encuentra en el área clínica con un 56%. En segundo lugar se ubica el área educativa con 18%, seguida por el de psicología general con 12%, psicología organizacional con 9% y, por último, psicología social con 9% (véase la figura 4.5, p. 134).

Se encontró que de las áreas en que las diferentes escuelas de psicología de la República Mexicana ofertan diplomados y especializaciones en psicología, el área clínica ocupa el primer lugar con 56%. Le siguen el área educativa con 21%, el área social con 17%, el área general (sin especificar) con 12%, y el área organizacional con 5% (véase la figura 4.6, p. 134).

Finalmente, a nivel doctorado en psicología, 50% se concentra en el área de psicología social, mientras que el área clínica abarca 33%, y otro 17% de las escuelas ofrece el doctorado en psicología sin especificar el área (véase la figura 4.7, p. 134).

En el Apéndice B sobre las escuelas de psicología en la República Mexicana [Comportamiento demográfico de la enseñanza de la psicología en México (1931-2002)] se pueden consultar con detalle los nombres de las escuelas de psicología, la ciudad y la entidad federativa donde se ubican, y la década de su fundación, así como su población estudiantil.

3. Investigación y difusión de la psicología en México

En México, la investigación en psicología se había concentrado, antes y durante la década de 1960, en trabajos provenientes de tesis profesionales, con excepción de los estudios que realizara Hernández Peón sobre los mecanismos del sueño y la vigilia, así como de las investigaciones de Díaz Guerrero y colaboradores sobre el desarrollo de la personalidad del niño mexicano, y de las de Santiago Ramírez y González Pineda sobre la psicología del mexicano.

En la década de 1970 y principios de la siguiente, las actividades de investigación se incrementaron en varias de las áreas que distinguen el objeto de estudio de la psicología. Para dar al lector una breve síntesis de las aportaciones en esta época sobre la psicología en México, se tomaron como muestra los artículos publicados en la revista del CNEIP, así como otras publicaciones que han destacado por su calidad científica. Las aportaciones se dividieron siguiendo el esquema que destaca las áreas de investigación de la psicología como disciplina (véase cuadro 3.4, pp. 99-101).

TABLA 4.1 CUADRO INTEGRADOR DEL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002.

ENTIDAD	NIVEL DE ESTUDIOS				DÉCADA EN QUE INICIÓ ACTIVIDADES LA ESCUELA								POBLACIÓN ESTUDIANTIL		
FEDERATIVA	LIC.	MA.	DOC.	OTR.	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-00	VIGENTES	78-90	91-92	01-02
Aguascalientes	2	1		1						1	1	2		51	551
Baja California	11		1						1	4	7	11		552	1437
Baja California Sur	4										4	4			289
Campeche	1	1		1						1		1		133	501
Coahuila	10	2		3				1	3	1	5	11	783	570	1127
Colima	1	1		1						1		1		179	315
Chiapas	8	1		1						2	6	8		460	1019
Chihuahua	10	3		4					3	1	10	12	623	183	1936
Distrito Federal	26	13	1	19	1	1			9	3	27	38	9177	8569	12,326
Durango	8	3		3					1	1	6	8	114	107	960
Guanajuato	12	1		3					2	2	9	14	141	434	1351
Guerrero	3									1	2	3		306	868
Hidalgo	7										7	7			1161
Jalisco	9	4	1	4				1	3	2	4	10	3186	3614	4243
Estado de México	22	2		2				1	4	4	14	22	2986	3513	6224
Michoacán	9	2		2						3	7	9		504	2192
Morelos	1	1		1					1			1	142	292	365
Nayarit	3										3	3			208
Nuevo León	9	2		2				2	1		6	9	4264	1582	2862
Oaxaca	6			1						2	4	6		150	997
Puebla	17	3		3			1	1	1	2	13	17	1474	3561	2990
Querétaro	3	1		1				1		1	1	3	424	592	738
Quintana Roo	1										1	1			22
San Luis Potosí	3			2					2		3	4	791	605	873
Sinaloa	10	1	1	1					4	3	5	10	318	1091	2790
Sonora	4	1		1					2	1	1	4	257	791	964
Tabasco	3									1	2	3		155	1151
Tamaulipas	17	4		5					3	8	8	19	280	599	1447
Tlaxcala	2	1		1							2	2			432
Veracruz	14	4	1	4				1	1	2	13	18	441	1421	1798
Yucatán	6	2		2					1	1	5	7	81	209	1595
Zacatecas	1									1		1		417	991
TOTAL	**243**	**54**	**5**	**68**	**1**	**1**	**1**	**8**	**42**	**49**	**176**	**269**	**25,482**	**30,640**	**56,723**

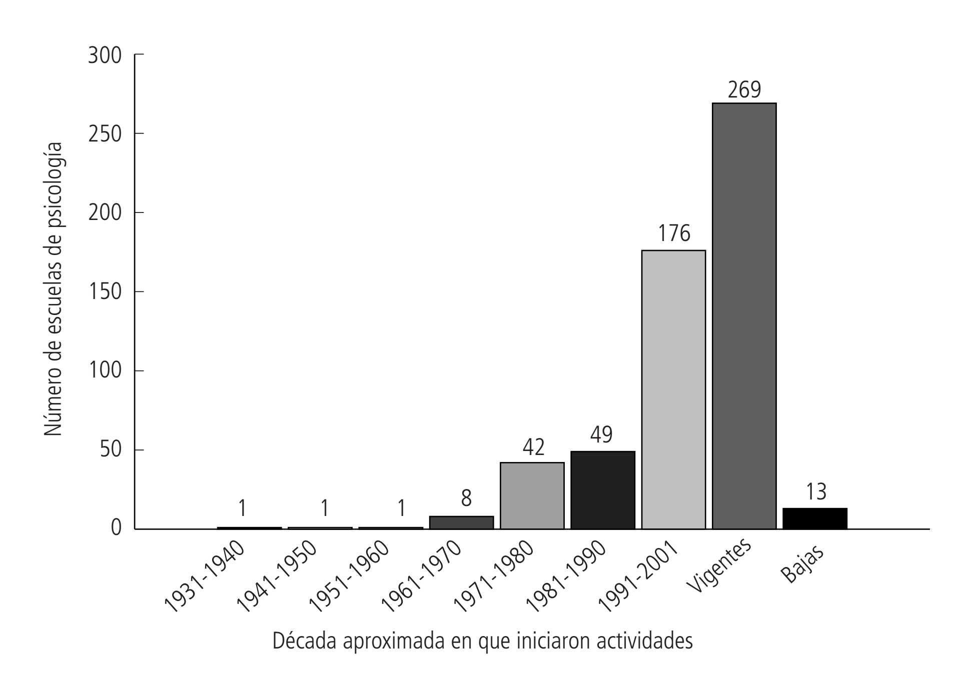


FIGURA 4.1 CRECIMIENTO DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA EN LA REPÚBLICA MEXICANA DE 1931 A 2002.

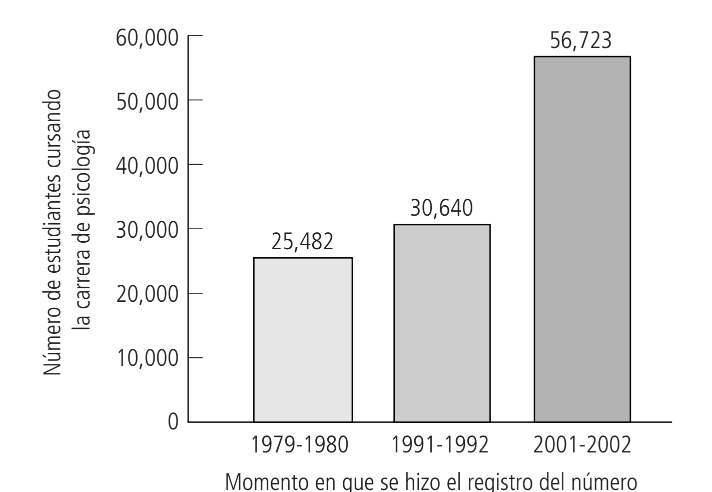


FIGURA 4.2 NÚMERO DE ESTUDIANTES DE NIVEL LICENCIATURA QUE CURSAN (O HAN CURSADO) LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DURANTE LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS.

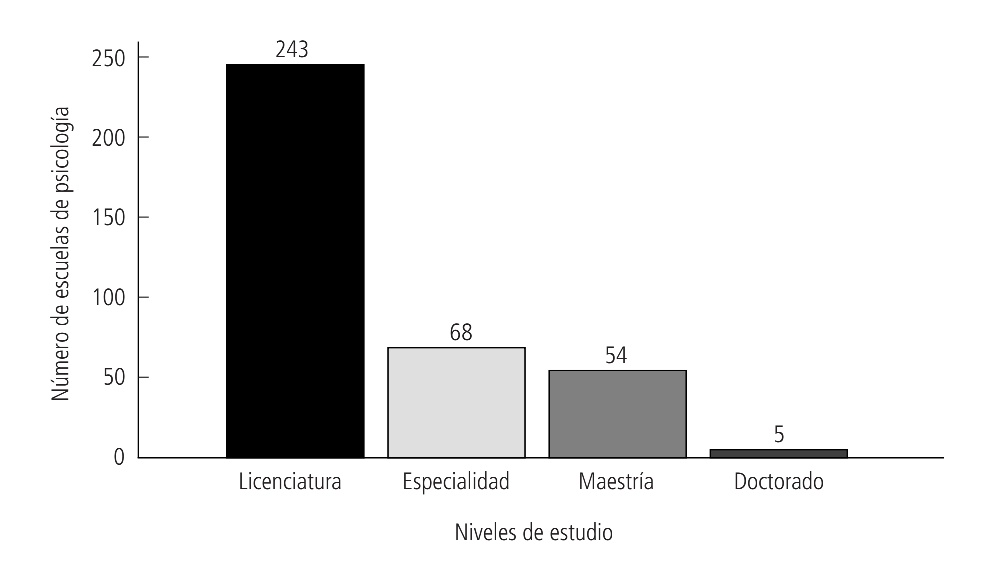


FIGURA 4.3 NÚMERO DE ESCUELAS DE PSICOLOGÍA QUE ACTUALMENTE OFRECEN ESTUDIOS DE LICENCIATURA, MAESTRÍA, DOCTORADO Y OTROS ESTUDIOS DE POSGRADO.

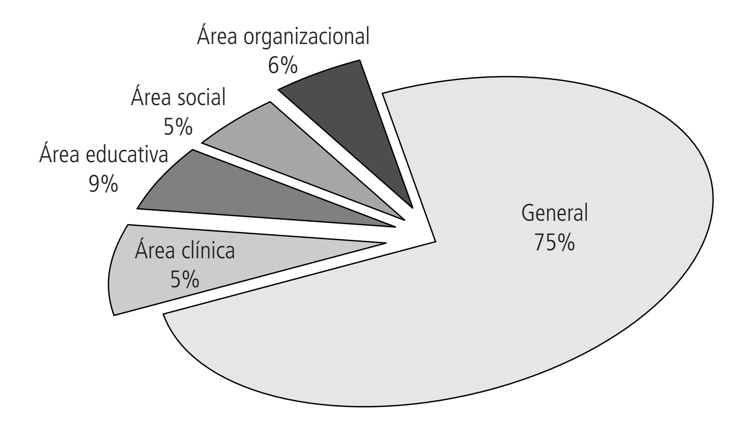


FIGURA 4.4 ÁREAS DE CONCENTRACIÓN DEL NIVEL LICENCIATURA EN QUE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE TODA LA REPÚBLICA MEXICANA OFRECEN ESTOS ESTUDIOS PROFESIONALES.

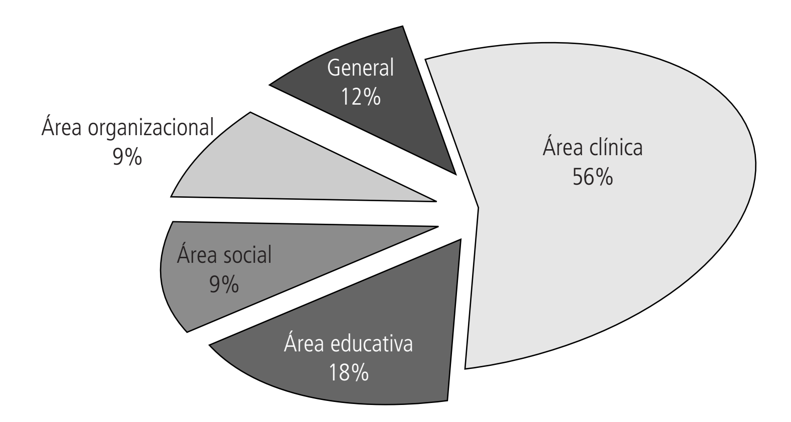


FIGURA 4.5 ÁREAS EN LAS QUE LAS DIFERENTES ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE LA REPÚBLICA MEXICANA OFERTAN ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA.

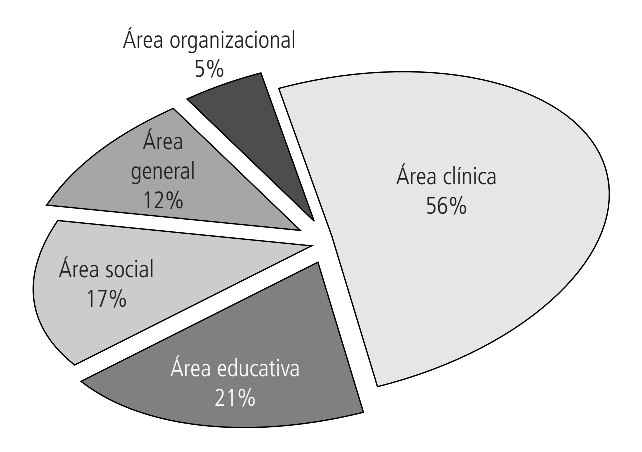


FIGURA 4.6 ÁREAS EN LAS QUE LAS DIFERENTES ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE LA REPÚBLICA MEXICANA OFERTAN DIPLOMADOS Y ESPECIALIDADES EN PSICOLOGÍA.

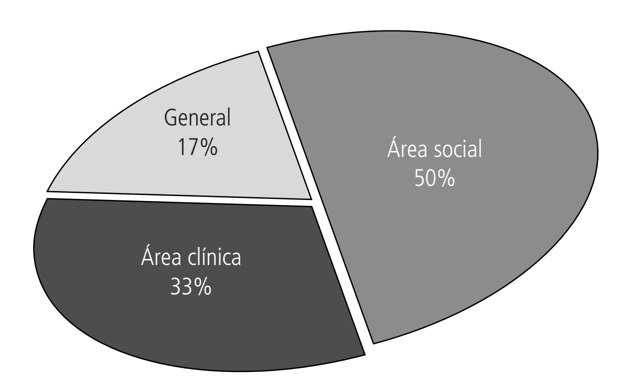


FIGURA 4.7 ÁREAS EN LAS QUE LAS DIFERENTES ESCUELAS DE PSICOLOGÍA DE LA REPÚBLICA MEXICANA OFERTAN ESTUDIOS DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA.

TABLA 4.2 ÁREAS DE CONCENTRACIÓN QUE SE OFERTAN EN LOS DIFERENTES NIVELES DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO.

	Licenciatura (Área de concentración)					Maestría (Área de concentración)					Doctorado (Área de concentración)					Otros (Área de concentración)				
Entidad federativa	Área clínica	Área educativa	Área social	Área laboral	General	Área clínica	Área educativa	Área social	Área laboral	General	Área clínica	Área educativa	Área social	Área laboral	General	Área clínica	Área educativa	Área social	Área laboral	General
Aguascalientes					2		2										3			
Baja California	1	1	1	1	9															
Baja California Sur					4															
Campeche		1					1										1			
Coahuila					10	2										3				
Colima					1					1								1		1
Chiapas	3	4	3		2			1								1		1		
Chihuahua					10	3			1							3	1		1	
Distrito Federal	1	1	3	4	19	10		2		1	1					15	2	4		2
Durango	1	1			7	3	4		1							3	4		1	
Guanajuato		1		3	9				1							1	1		1	
Guerrero		1			2															
Hidalgo					7															
Jalisco					9	4	1			1	1		1		1	3	1	1		1
Estado de México			1	1	20	2	1									3				
Michoacán		1			8	3	2									3	2			
Morelos					1	1		1		1						1		2		1
Nayarit					3															
Nuevo León	1	2	1	2	6	2		1	1							2		3	1	
Oaxaca	1				5												1			
Puebla	1	1			15	3		1		1						4		1		1
Querétaro	1	1	1	1	2	1	1		1							1	2		1	
Quintana Roo					1															
San Luis Potosí					3											2	1			
Sinaloa	1	5	2	2	5					1			1					1		
Sonora	1	1		1	3					1										1
Tabasco					3															
Tamaulipas		1			15	3		1	1							3		2	1	
Tlaxcala			1		2	1	1									1	1	1		
Veracruz			1	1	11	5	1		1				1			7	1	3		
Yucatán		1			6	1				1						2	3			1
Zacatecas					1															
TOTAL	**12**	**23**	**14**	**16**	**201**	**44**	**14**	**7**	**7**	**8**	**2**		**3**		**1**	**58**	**24**	**20**	**6**	**8**

Década de 1970

Aunque florecían una multitud de revistas extranjeras, en México sólo se editaban la *Revista de Psicología*, *Enseñanza e Investigación en Psicología* y la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, además de publicaciones en psiquiatría, neurología y psicoanálisis, donde se encontraban una gran cantidad de artículos. Considerando el alcance real de la presente obra, se tomaron como muestra sólo las aportaciones publicadas en la *Revista del CNEIP*, ya que contiene las tendencias representativas de los diferentes enfoques psicológicos, que a continuación se citan en orden cronológico. En el terreno de la investigación referente a la enseñanza-aprendizaje de la psicología en México se encuentran artículos de Gómez del Campo (1975-1977); Díaz Guerrero (1976); Ribes (1976-1977); Galindo (1976-1978); Delahanty (1976-1981); Lartigue y Michaca (1976); Lafarga (1976, 1977, 1978); Lartigue (1976); Mercado (1976); Olmedo (1976); Meneses (1976-1980); Michaca (1977); Mouret y Ribes (1977); Nieto (1977); Ugalde (1977); Mouret (1977); Moreno (1977-1980); Alcaraz (1977); Velasco (1978); Cabeza y Foladori (1978); González (1978); Harrsch y Biro (1978); López (1978); Quintanilla (1978-1979); Biro y Rodríguez (1978); Pineda y Toracena (1979); Santiago (1979); Campillo y Hernández (1979); Torres y Bacha (1980); López y Fernández (1980); Flores (1981); López Sierra (1981-1982); Lartigue y Harrsch (1981); y Lartigue y Blanco (1982).

Conforme a las áreas de investigación de la psicología como disciplina, se mencionan los siguientes rubros:

Sensopercepción. La investigación en esta línea se destaca por los trabajos sobre la percepción visual y su relación con la transformación de la actividad neuronal en la experiencia subjetiva (Grinberg-Zylberbaum, 1976), la conceptualización de una teoría de la percepción que interactúa con el aprendizaje y el pensamiento (González, 1976), la psicofisiología y farmacología del sistema nervioso (Alcaraz, 1975; Fernández, 1976), la atención selectiva (Ogarrio, 1980), la atención en el aprendizaje de vocales y números (Treviño y Garza, 1982).

Aprendizaje. La investigación sobre éste se ha orientado a estudios basados en la tecnología conductual (López Olivas y Castro, 1975-1976; García y Garza, 1977), y sobre las características psicosociales que afectan las percepciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con bases en una teoría del Yo (De la Serna, 1978) y el programa para el aprendizaje de la lecto-escritura (Chardon, 1982).

Memoria. La investigación en este campo es reducida; aparece un estudio sobre el modelamiento de un esquema cognoscitivo para la comprensión y la retención (Aguilar, 1980).

Pensamiento. La investigación en esta área que sigue los postulados piagetianos estudia las estrategias del pensamiento y la estructura del razonamiento del niño (Delgado y Otero, 1978); otros estudios destacan los correlativos electrofisiológicos de los procesos de la imaginación en el hombre (Grinberg, 1980).

Lenguaje. La investigación en este campo se destaca en el estudio sobre los niveles de comunicación y sus manifestaciones en la actividad cerebral, aplicada al campo de la co-

municación terapéutica (Grinberg, Cueli y Szydlo, 1978-1981); el uso de la técnica de biorretroalimentación electromiográfica para el tratamiento de la tartamudez (Lara, 1978); y la adquisición del lenguaje en sujetos hipoacústicos (Ortega y León, 1979).

Inteligencia. Su investigación se ha dirigido a la adaptación y estandarización de pruebas como la de Wechsler para niños (Reyes Lagunes, 1977).

Motivación. Aquí se encuentra el estudio sobre un programa para estimular la motivación y el aprendizaje en niños (Almeida, 1979).

Sentimiento y emoción. En cuanto a la investigación de las reacciones emocionales se encuentran los recientes planteamientos teóricos desde el enfoque de los trastornos psicofisiológicos, llamados tradicionalmente psicosomáticos (Zermeño, 1980).

Personalidad. La investigación en este campo sigue una variedad de enfoques como la tecnología conductual (Ribes, 1975), el estudio de la ansiedad a través del análisis experimental de la conducta (Ramírez, 1976), los perfiles de la personalidad con el MMPI (inventario multifásico de la personalidad de Minnesota) (Navarro y Chávez, 1976; Navarro y Contreras, 1976) estandarización del MMPI (Navarro, 1979), la psicofarmacología y los fundamentos científicos de la conducta anormal (Pérez de Francisco, 1976) y los modelos experimentales del alcoholismo (Colotla, 1976).

Se han realizado, además, extensiones de las técnicas de condicionamiento a las perturbaciones psicosomáticas y a la medicina (Alcaraz, 1977, 1978, 1979), estudios sobre la agresividad en adolescentes mexicanos (Choynowsky, 1977-1978), estudios sobre las características del terapeuta en relación con los resultados de la terapia (Nieto Cardoso, 1979), técnicas experimentales para el tratamiento de los trastornos psicofisiológicos y en el tratamiento de la homosexualidad (Zermeño, 1980-1981), técnicas de autocontrol para el tratamiento de la obesidad (Herrera y Maya, 1981), así como libros sobre educar comprendiendo al niño (Meneses, 1963), desarrollo del potencial humano (Lafarga y Gómez del Campo, cuatro volúmenes, 1993), educación centrada en la persona (Moreno, 1979), biopsicología social (Lartigue, 1980), escala de factores emocional, ambiental y orgánico del infarto al miocardio (Castillo, 1982) y metodología de la investigación sobre intento de suicidio (Contreras, 1982).

Desarrollo social. Aquí la investigación se ha caracterizado por trabajos sobre la familia del débil mental (Gómez del Campo, 1976), la rehabilitación de deficientes mentales (Zacarías, 1981-1982), las experiencias con dinámicas de grupos (Novela, Segrera y Hernández, 1976), la psicología de la comunidad y el enfoque psicoanalítico (Cueli, 1976-1978; Cueli y Biro, 1975; Biro 1980; Lartigue, 1980; Biro, Lartigue y Cueli, 1981); también se han estudiado los efectos de un microlaboratorio de entrenamiento en relaciones interpersonales de ayuda sistemática, sobre el nivel de discriminación en la comunicación (Nieto Cardoso, 1977); la orientación educativa y vocacional en relación con la adaptación familiar y social (Luviano y Blanco, 1978); la prevalencia del consumo de drogas (Medina, 1978-1980); la medición del cambio en los grupos de encuentro con orientación humanista (Velasco, 1978); la influencia cultural medida a través de dibujos realizados por niños (Richmond y De la Serna, 1978); la estructura de la familia en una zona marginada (Nieto y colaboradores, 1979); la interrelación del factor social y orgá-

nico en las alteraciones del sistema nervioso de los inhaladores crónicos de solventes (Alcaraz y Díaz de León, 1979); la psicología del subdesarrollo (Cantú, 1980); la imagen del politécnico (Goyenechea, 1981); el ambiente percibido y su vinculación con el uso de drogas (Castro, 1982); y las fuentes de ansiedad en la cultura mexicana (Díaz Guerrero, 1982).

Década de 1980

Este decenio marcó el surgimiento de nuevas revistas de psicología en las universidades; tal es caso, en 1981, del *Acta Psicológica Mexicana* de la Facultad de Psicología (UNAM); en 1987, de la *Revista Sonorense de Psicología* (Universidad de Sonora) y de *Archivos de Psicofisiología* (Universidad Autónoma de Nuevo León); y, en 1988, de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (Universidad Intercontinental), así como de la *Revista del Departamento de Psicología* (UIA), que a partir de 1993 llevaría el nombre de *Psicología Iberoamericana*.

También surgieron nuevas revistas, publicadas por asociaciones profesionales, en 1980, *Aletheía* (Instituto de Investigaciones de Psicología Clínica y Social); en 1984, la *Revista Mexicana de Psicología* (Sociedad Mexicana de Psicología); en 1985, la *Revista de Psicología Social y Personalidad* (Asociación Mexicana de Psicología Social); y, en 1988, la *Revista de Psicoterapia y Familia* (Asociación Mexicana de Terapia Familiar). Asimismo, en algunas universidades se publicaron materiales de apoyo a la docencia, manuales de prácticas y libros con diversos enfoques.

Como mencionan Galindo (1988), Montiel, Colotla y Escalante (1989), y Lartigue (1992), las revistas científicas tienen una vida difícil en México. Entre 1959 y 1987, muchas aparecieron sólo durante un breve lapso. Tan sólo dos revistas de psicología se han publicado con regularidad durante 10 años a partir de 1975: la *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* y la *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*. Esta última suspendió transitoriamente su publicación en 1991. No obstante, *Cuadernos de Psicoanálisis,* una de las más antiguas, lleva publicándose de manera ininterrumpida desde 1965. La *Revista Mexicana de Psicología* se ha publicado desde 1984 a la fecha y la revista *Psicología Iberoamericana*, que se publica desde 1988.

Para ofrecer al lector un breve bosquejo de la condición de la investigación y divulgación de la psicología en México —en el periodo de 1983 a 1993— se tomaron como referencia la *Revista Mexicana de Psicología*: su índice temático publicado en el volumen 5, núm. 2, 1988 (pp. 215-233); el artículo de Galindo "La psicología mexicana a través de sus obras", publicado en el mismo número (pp.183-202), así como los artículos publicados hasta 1993. También se tomó como referencia la revista *Psicología Iberoamericana* en su índice temático publicado hasta 1993.

Para su análisis de la obra de psicólogos mexicanos, Galindo (1988) tomó publicaciones científicas: libros, artículos de revistas científicas e informes de investigación publicados por instituciones. Concluyó que el desarrollo de la psicología en México se ha determinado en gran medida el trabajo de psicólogos de la UNAM, la UIA, la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) y el Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP, antes CEMEF, Centro Mexicano de Estudios en Farmacodependencia).

Los principales campos de investigación y aplicación de la psicología son la educativa y del desarrollo, la social y de la personalidad, la clínica y la industrial. En su análisis temático encontró el predominio de enfoques teóricos como el conductismo, la

psicología transcultural, la psicología social, la cognoscitiva de orientación estadounidense y el enfoque psiquiátrico-psicométrico. En segundo plano están los enfoques de la psicología humanista y la psicología piagetiana. Los enfoques freudiano-marxistas y la psicología marxista son recientes en México.

El índice temático (pp. 220-223) de la *Revista Mexicana de Psicología* (1988) consigna la mayor cantidad de artículos publicados sobre el campo de la psicología clínica con 39. Mientras que en psicología social se mencionan 19; en psicología educativa, 16; sobre la psicología como disciplina, 15; en psicología fisiológica, 13; en psicología experimental, siete; en psicología ambiental, seis; y en psicología industrial, dos.

El índice analítico (pp. 215-219) es muy amplio; sin embargo, mencionar todos los temas y los autores correspondientes va más allá de los objetivos de este libro. Se recomienda al lector recurrir a las fuentes citadas, con la finalidad de no realizar aquí una selección subjetiva y parcial de la producción científica de los psicólogos mexicanos.

No obstante, se mencionan *grosso modo* algunos de los trabajos que arroja el análisis temático, para ofrecer una idea, aunque sea somera, de las actuales tendencias de investigación.

Los temas versan sobre actividad electroencefalográfica, sueño y vigilia; afasia y analfabetas; agrafia y neuropsicología; alcoholismo; ansiedad; aprendizaje; autoconcepto; cambio en psicoterapia; ciudad y estrés; cognición y emoción; conducta antisocial; conductismo; cultura; diagnóstico psiquiátrico; deficiencia mental; delincuencia; depresión; diabetes y tratamiento psicológico; drogadicción; educación especial; empatía en la relación analista-paciente; familia y alcoholismo; identidad nacional; inteligencia; psicoterapia infantil; medios de comunicación y rol sexual; memoria; salud mental en México; motivación laboral; rol de la mujer; orientación profesional; pensamiento; desarrollo del potencial humano; psicología de la comunidad; la pareja en un mundo cambiante; psicometría; sida; y psicoterapia; entre otras muchas.

Lartigue y Díaz Sustaeta (1987) realizaron un análisis crítico de las investigaciones de posgrado del Departamento de Psicología de la UIA (1976-1986). Los resultados demostraron que las áreas académicas de la psicología clínica y la psicología social han sido las de mayor desarrollo. El tipo de investigación más frecuente fue la investigación de campo, seguida por la documental.

Urbina, Vázquez, Rodríguez y Díaz (1989) realizaron un estudio sobre las acciones de investigación en la Facultad de Psicología de la UNAM de 1981 a 1987. Los resultados señalan que las áreas temáticas de mayor difusión son las siguientes: psicofisiología del sistema nerviosos central, teoría y metodología, e influencia social. En el tipo de investigación predominaron los análisis teórico o metodológico, seguido de la básica y la epidemiológica o actuarial. El área clínica resultó la de menor frecuencia.

Sánchez Sosa (1991) en su editorial "Evolución y perspectiva de la psicología mexicana para la década de los noventa", en la *Revista Mexicana de Psicología*, señala que en México diversas líneas de investigación en psicología han demostrado un grado de avance que las acerca al nivel del liderazgo internacional. Menciona algunos ejemplos como los trabajos de detección de factores de riesgo y prevención para problemas de salud mental, el uso de principios psicológicos en situaciones de desastre, el análisis de las variables que regulan conductas de deterioro ambiental, la neuropsicología, la psicología social y comunitaria, y, en general, el aprendizaje y la motivación en áreas de aplicación profesional como la educación y el trabajo.

Lartigue (1992), en su editorial en la revista *Psicología Iberoamericana*, señala que dicha publicación abarca distintos campos y aplicaciones, lo cual constituye un testimonio, así como una fuente de consulta y reflexión para la historia de la psicología mexicana. El índice temático versa sobre temas como intervención comunitaria; depresión; diseños de investigación en psicoterapia; toxicomanías; problemas psicosomáticos; estimulación y deprivación en el desarrollo temprano; crisis y familia; orgasmo, sexualidad femenina e intimidad; embarazo en la adolescencia; problemas de aprendizaje; lenguaje; inteligencia; psicología humanista; psicoanálisis y epistemología; psicocomunidad; formación profesional en el trabajo comunitario; psicología ambiental; orígenes y evolución de los servicios de salud mental en México; crecimiento humano; psicoterapia grupal; iatrogenia; motivación; psicología transhumana; psicometría, técnicas proyectivas; intervención en crisis; farmacodependencia; tabaquismo; educación en el medio rural; salud reproductiva; creatividad; vínculo materno-infantil; psicología del desarrollo; transtornos psicológicos del anciano; educación para la vida y discapacidad; por mencionar algunos.

Otro de los indicadores para la evaluación del avance de la psicología en México se refiere a las asociaciones profesionales. Al respecto, Rodríguez y Jurado (1986) llevaron a cabo un estudio descriptivo que brinda un panorama de estos organismos y su influencia en el desarrollo de la disciplina. En su análisis, los autores concluyen que, no obstante su número, las asociaciones de psicólogos aún no agrupan ni representan gremialmente a los psicólogos profesionales. Además, señalan, su influencia sobre la disciplina se detecta básicamente en los campos de la educación y la divulgación.

Para la fecha en que los autores realizaron este análisis (1985) las asociaciones eran las siguientes: Sociedad Mexicana de Psicología, Asociación Psicoanalítica Mexicana, Sociedad Psicoanalítica Mexicana, Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, Sociedad Mexicana de Psicología Clínica, Sociedad Mexicana de Salud Mental, Asociación Mexicana Interdisciplinaria para Estudios de la Infancia y la Adolescencia, Sociedad Nacional de Psicología e Hipnosis Clínica y Experimental, Asociación de Psicólogos Industriales, Asociación Mexicana de Capacitación de Personal, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, Asociación Mexicana de Psicología Social, Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y Sociedad Mexicana de Neuropsicología.

Se consideran también la Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría y el Instituto Mexicano de Psiquiatría, donde participan un gran número de psicólogos, ya que aun cuando no son agrupaciones de la especialidad tienen un carácter interdisciplinario.

Cabe mencionar que uno de los programas creados dentro de la Sociedad Mexicana de Psicología es el relativo al premio de la misma sociedad. En 1984 el galardón se otorgó a los doctores Víctor Manuel Alcaraz y Roberto Prado Alcalá, en la modalidad de investigación científica; y a la maestra Guadalupe Zúñiga, en la modalidad de desempeño profesional. En 1986, se concedió al doctor Rogelio Díaz Guerrero y al maestro Emilio Ribes Iñesta, por sus contribuciones a la investigación psicológica, y al doctor Juan Lafarga Corona gracias a sus aportaciones a la psicología como profesión (Colotla, 1987).

Con motivo de la celebración del XL Aniversario del Departamento de Psicología de la UIA, en noviembre de 1990, cuyo evento estuvo coordinado por la doctora María Teresa Lartigue, se otorgaron los siguientes premios: el *Ramón Gómez Arias* al doctor Ernesto Meneses, el *Jaime Castiello* al doctor Juan Lafarga, y el *Mérito Profesional* a los doc-

tores José Cueli, Guillermo Delahanty, María Elena Medina Mora, Eduardo Mouret, Javier Tercero y Julieta Zacarías.

El *Diploma de Reconocimiento Especial al Desempeño Profesional Sobresaliente en Actividades Académicas, Práctica e Investigación* fue otorgado a la maestra María Elena Castro, a la licenciada Guadalupe Elizondo, a la doctora Catalina Harrsch, al maestro Víctor Mainou, a la doctora Carmen Mier y Terán, a la doctora Margarita Sánchez de Roach, a la maestra María Isabel Rodríguez, a la maestra María Enriqueta Ruiz, a la licenciada Dora Ruiz Galindo y al doctor Martín Villanueva (*Revista del Departamento de Psicología*, vol. 5, núms. 1 y 2, enero-julio, 1992).

La UIA otorgó (diciembre de 1993) la medalla *Ignacio de Loyola* al doctor Ernesto Meneses Morales, con motivo de sus 40 años de trabajo y dedicación como profesor universitario. Los departamentos de Psicología y de Desarrollo Humano le rindieron un homenaje especial en enero de 1994, dada su eminente labor en el campo de la psicología.

Década de 1990 y albores del nuevo milenio

"Conocimiento que no se publica es conocimiento que no existe" (Bruner, 1999, p. 20). La madurez de una ciencia se aprecia, como señala Quesada (1996), por sus productos de investigación. La investigación, amén de dar a conocer el desarrollo de la psicología, cumple una función informativa y promotora en el mercado laboral, ya que al resolver problemas en la educación, en la industria y en la sociedad en general, fomenta áreas laborales para los psicólogos. En este sentido, la autora comenta que la investigación psicológica cumple con tres funciones principales: *a*) aumentar el conocimiento de los principios que regulan el comportamiento humano, *b*) crear tecnologías e instrumentos de investigación y de intervención psicológica, y *c*) resolver problemas de los diferentes campos donde interviene.

Quesada (1996, pp. 181-192) llevó a cabo una revisión de 912 proyectos de investigación, registrados de 1985 a 1992, en el Acervo de Recursos de Instituciones de Educación Superior de la Dirección General de Intercambio Académico de la UNAM (ARIES), así como en la Facultad de Psicología de la misma casa de estudios. Tales proyectos se ubicaron en las áreas educativa, social, del trabajo, clínica, experimental, psicofisiología, general y del desarrollo. La institución con más proyectos registrados fue la UNAM, 194, seguida por la Universidad Veracruzana, 47, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cinco, la Universidad de Sonora, tres, la Universidad de Guadalajara, tres y la UIA, tres.

Concluye que la investigación psicológica mexicana, a principios de la década de 1990, aún era incipiente, se concentraba en muy pocas instituciones y se difundía en los ámbitos académicos. Asimismo, que la mayoría de los proyectos fueron teóricos e incidían escasamente en la psicología aplicada.

A principios del siglo XXI, con motivo de la cuarta edición de la presente obra, la autora se abocó a revisar los trabajos de los psicólogos mexicanos, publicados en algunas de las revistas más conocidas en el ámbito profesional en los últimos 10 años, aunque, como se mencionó, tales revistas iniciaron su publicación desde décadas anteriores.

La Revista *Enseñanza e Investigación en Psicología*, publicada por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), refleja básicamente los trabajos realizados por los psicólogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana, en los volú-

menes de la nueva época de 1996 al 2003, lo cuál coincide con el estudio realizado por Quesada (1996).

Los temas que se abordan giran en torno a la enseñanza-aprendizaje de la psicología en México, tales como la formación del psicólogo, tanto para estudiantes con énfasis en el sistema de prácticas como para docentes e investigadores.

En lo referente a las áreas de investigación, los temas más predominantes están relacionados con el comportamiento sexual, como la satisfacción marital, el abuso sexual infantil, la psicología de la pareja y la sexualidad del adolescente. En el tema de la agresividad destacan trabajos como la agresión en el ámbito académico, el maltrato infantil, la influencia paterna en conductas antisociales, la violencia familiar y el homicidio.

Asimismo, se agrupan los trabajos sobre problemas sociales y clínicos como alcoholismo, sida, ansiedad y estrés, enfermos terminales y ancianos, grupos indígenas, familia y psicología comunitaria. En psicología animal se publican dos trabajos realizados con ratas y monos, con un enfoque experimental.

Los campos de investigación de los trabajos antes citados se ubican básicamente en la psicología educativa, la social y la experimental, y, en menor proporción, en la psicología clínica. La psicología del trabajo es la más precaria, pues sólo se encontraron dos trabajos sobre recursos humanos y capacitación laboral. Lo nuevo versa sobre psicología política, que estudia, entre otros temas, los efectos de la globalidad (Mota, 2002) y los enfoques teóricos del *construccionismo social gergeniano,* que considera al ser humano como un sistema que se autorregula y "co-construye" socialmente (García, 2003); y del constructivismo tanto piagetiano como vygotskiano (Sánchez y Acle, 2001).

Cabe mencionar que la mayoría de los artículos publicados en la revista del CNEIP se ciñen a los enfoques conductual-experimental. Sólo dos artículos pertenecen al enfoque centrado en la persona, y uno, al enfoque psicoanalítico. Esto da una idea general del fenómeno centralista que actualmente se vive en la difusión de la psicología en México, ya que cada institución o asociación —con su enfoque teórico predominante— publica lo concerniente a su ámbito académico y profesional.

La revista *Psicología Iberoamericana*, publicada por el Departamento de Psicología de la UIA, refleja el trabajo realizado por un amplio sector de profesionistas de la psicología de varias universidades, y con diversidad de enfoques teóricos y metodológicos.

En los últimos 10 años, se abordaron temas sobre intervención comunitaria, discapacidad, creatividad, identidad mexicana, ámbito materno-infantil, parentalidad, niñez y adolescencia, terapia familiar y de pareja, trastornos de la alimentación, violencia, autismo infantil, cultura de la sordera, análisis de la conducta humana, rehabilitación psicosocial, tercera edad, construccionismo social, psicología de la obesidad, psicología de la religión, esquizofrenia, trastorno obsesivo-compulsivo, drogadicción, diagnóstico e intervención psicoeducativa, infancia y familia, psicología del secuestro, hostilidad, marginalidad, demencias y sida.

Los trabajos inciden en los campos de la psicología clínica, social y educativa. Para principios del nuevo milenio, los números de *Psicología Iberoamericana* destacan los estudios realizados sobre la formación profesional del psicólogo, con motivo del 50 aniversario del Departamento de Psicología de la UIA; también enfatizan la salud mental y el desarrollo comunitario.

La psicología política (Delahanty, 1993; "Psicología política", en *Psicología iberoamericana*, varios autores, 1999) y el enfoque socioconstruccionista ("Construccionismo so-

cial", en *Psicología iberoamericana*, varios autores, 1997) surgen como temas novedosos, lo cual coincide con lo observado en la revista del CNEIP, si bien en 2002 un enfoque predominante en *Psicología Iberoamericana* era la investigación en desarrollo humano con el enfoque centrado en la persona.

La *Revista Mexicana de Psicología*, publicada por la Sociedad Mexicana de Psicología, contiene trabajos realizados en su gran mayoría por psicólogos de la UNAM o egresados de la misma. Además, algunos trabajos pertenecen a psicólogos de la UIA y del Instituto Mexicano de Psiquiatría. Los temas que se han abordado en los últimos 10 años giran en torno de trastornos de la alimentación y actitudes alimentarias, personalidad, parkinson, alzheimer, demencias, drogadicción, depresión y ansiedad, adolescencia, psicoterapia familiar, intervenciones psicológicas y salud mental en general.

Por otro lado, se plantean temas como docencia y, aprendizaje y rendimiento académico, algunos de los cuales buscan coadyuvar a la formación profesional del psicólogo en el contexto de las reprecisiones del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica. El estudio de actitudes, competencia social, evaluación institucional y marginalismo también se encuentran. Si bien se observa que un buen porcentaje de investigaciones se dirigen al análisis experimental de la conducta verbal, así como a estudios sobre electroencefalografía y electromiografía.

De la revisión de los trabajos antes citados se encontró que la gran mayoría son de corte metodológico experimental-estadístico y algunos son derivados del método clínico.

En 2002, la *Revista Mexicana de Psicología* ocupó el primer lugar de las revistas de psicología en español, de acuerdo con el factor de impacto del Instituto para la Información Científica (Institute for Scientific Information, ISI).

El Premio a la Calidad Profesional 2001-2002 de la Sociedad Mexicana de Psicología fue otorgado a la doctora Lilia Durán, de la Universidad Veracruzana, por sus contribuciones al desarrollo de la disciplina en México.

La revista *Psicología Contemporánea* es una publicación realizada por la editorial El Manual Moderno, surgida en la década de 1990. Los autores tienen diferentes nacionalidades. Sus países de origen son, además de México, Perú, Chile, Argentina, Colombia, Uruguay, Venezuela, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Puerto Rico, Estados Unidos, España y Francia. Por consiguiente, la publicación es diversa en cuanto a entidades académicas y, posturas ideológicas y metodológicas.

Los trabajos publicados versan sobre temas de psicología y educación, tales como evaluación computarizada del proceso de admisión, autoestima y desempeño escolar, inteligencia, lenguaje y pensamiento con enfoque conductual, género y pareja, relación conyugal, acoso sexual, y ansiedad y estrés. Iniciado el siglo XXI, y dado el incremento en la incidencia de los trastornos de la alimentación, las cuestiones predominantes tienen que ver con imagen corporal, bulimia nerviosa, sintomatología del trastorno alimentario en la población mexicana, tratamiento cognitivo-conductual en trastornos alimentarios, factores de riesgo en estudiantes de danza y dimensiones psicológicas asociadas con los trastornos alimentarios.

Además, incluía temas de psicología relacionados con las siguientes áreas: de la salud, política, transcultural, social, clínica, genética y educacional. Cabe mencionar que la revista en especial comprende una serie de artículos cuyo énfasis son los rubros de la psicometría, el enfoque cognitivo-conductual y la metodología experimental. Al parecer *Psicología Contemporánea* suspendió su publicación en 2000.

Cuadernos de Psicoanálisis, publicación de la Asociación Mexicana de Psicoanálisis, constituye el vehículo para la difusión sobre investigación clínica en esta comunidad psicoanalítica.

En la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI, los temas sobresalientes de dicho enfoque clínico han versado sobre mitos, padre inventado, fenómenos premenstruales, superyó, *self*, ética en la práctica psicoanalítica, asociación libre, mente del psicoanalista, psicoanálisis del mexicano, seducción infantil, realidad psíquica, muerte, transferencia-contratransferencia, persona real de una psicoanalista, psique del analista, atención flotante, *acting out*, malestar en la ecología, reacción terapéutica negativa, ideal del Yo, regresión forzada, mentira, pareja y dinero, lo intrapsíquico del contrato marital, investigación del paciente *borderline*, depresión, negación de lo interno, feminidad e imagen corporal, identidad psicoanalítica, retos de la mujer contemporánea desde las relaciones de género, relaciones objetales, edipo y adolescencia, heterosexualidad, trasferencia erótica materna, realidad psíquica del analista, mitos y sueños en psicoanálisis, inconsciente y teoría sexual, perversiones, contratransferencia, psicocomunidad institucional, proceso gestacional, grupo mamut, narcisismo, lo traumático y el deseo, carácter, psicoterapia de parejas, psicopatología del bebé, pulsión de muerte, psicoanálisis infantil, psicogenoma, enfermedad mental, diferencia sexual en la obra de Freud, psicoterapia breve madre-bebé, abuso sexual, psicopatología del bebé, envidia, psicosis infantil, eros y tánatos, enfoque constructivista en la contratransferencia, consideraciones psicodinámicas de los cambios culturales, psicopatología del carácter, transferencia, teoría de las neurosis, psicopatología del desarrollo en los trastornos de la alimentación, ética y psicoanálisis, homosexualidad, alma en el cuerpo, envidia y creatividad, relaciones de objeto, representaciones inconscientes de género, trastornos del carácter, interpretación de sueños, revisión contemporánea de las fases psicosexuales del desarrollo, perversión masoquista, psicoterapia en pacientes con cáncer, personalidad esquizoide, psicosis, psicoanálisis y cura, observación de bebés, gemelaridad, afecto y psicosis, discurso materno con el bebé, cura y psicoanálisis, posmodernismo terapéutico, aspectos metodológicos clínicos en psicoanálisis, sistema familiar, encuadre como primer acto clínico, líneas y técnicas de investigación en la Asociación Psicoanalítica Internacional, metodología en la ética, trastornos del sueño, problemas en la situación analítica, psicoanálisis en la provincia mexicana, enfoque hermenéutico en la interpretación, ser psicoanalista, hermenéutica como investigación cualitativa en psicoanálisis, métodos cualitativos de investigación en y sobre el psicoanálisis, construcción del entramado grupal cuando el analista se enferma, problema del método de investigación en psicoanálisis (de la pulsión sexual a la pulsión de vida en la obra de Freud), mito personal en la contratransferencia, desarrollo y conciencia, adopción, fantasías, padres y terapeutas como coautores de la salud mental de los niños, psicoterapia grupal de parejas, lo transicional y lo paradójico en el trastorno limítrofe, supervisión en la enseñanza del psicoanálisis, intersubjetividad, enseñanza o trasmisión del psicoanálisis, senectud, afecto y cultura, agresión y violencia en el niño y relaciones de género en el vínculo terapéutico.

Un documento que merece especial mención es la *Guía bibliográfica sobre salud mental*, publicada en 1999 por el Instituto Mexicano de Psiquiatría, la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales, y el Centro de Información en Salud Mental y Adicciones. Este documento es un esfuerzo permanente de recopilación de material bi-

bliográfico sobre salud mental, con diversos enfoques teóricos y metodológicos. Contiene alrededor de 500 descriptores, con índices temático, por autores y por publicaciones periódicas.

Las publicaciones mexicanas en psicología que se consultaron para recabar esta información son *Acta Psicológica Mexicana, Acta Psiquiátrica y Psicológica en América Latina, Enseñanza e Investigación en Psicología, Investigación Psicológica, Psicología Iberoamericana, Psicología y Salud, Psiquis, Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Revista Mexicana de Psicología, Salud Mental, Salud Pública de México, Salud Reproductiva y Sociedad, Revista de Psicología Social y Personalidad, Revista Interamericana de Psicología, Revista de Psicología* y *Ciencia Social, entre otras.*

Asimismo, se hace referencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que también contiene trabajos de psicólogos mexicanos; no obstante, si bien es una importante fuente de consulta, tiende a dar mayor peso a la investigación que se publica en revistas internacionales y en congresos en el extranjero, dando prioridad también a la investigación básica y a la innovación tecnológica.

Como señala Bruner (1999, p. 20), ciertamente la investigación psicológica tuvo un impulso importante con la creación del SNI, en 1984, lo cual permitió que los psicólogos se dieran más a la tarea de la investigación sin mermar su ingreso. Sin embargo, a pesar de que el número de psicólogos miembros del SNI se ha incrementado en los últimos 10 años, llama la atención que ninguna revista psicológica mexicana haya logrado alcanzar los requisitos para ingresar al Padrón de Revistas de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

En marzo de 2004, en Querétaro se llevó a cabo la II Reunión de Investigadores Nacionales en Psicología, auspiciada por la Academia Mexicana de Ciencias del Comportamiento, la Facultad de Psicología de la UNAM, el Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara y la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana. Las líneas de investigación de los miembros psicólogos del SNI versaron en torno de los siguiente rubros: *la investigación en los procesos educativos,* ocho, *la investigación en los procesos básicos del comportamiento*, ocho, *la investigación en los procesos psicofisiológicos,* 16, *la investigación en los procesos de la salud*, 13 y *la investigación en procesos sociales,* 14.

Se observa que aún a principios del siglo XXI, es reducido el número de psicólogos que forma parte del SNI. De aquí que Alcaraz (2000, p. 406) enfatice que "los psicólogos necesitan ser creadores, no espejos reflejantes de otros saberes", para lo cual hay que impulsar la actividad relativa a la investigación científica, así como su difusión tanto en México como en el extranjero.

Como se advierte, la difusión de la psicología en México rebasa cualquier intento por sintetizar. Por consiguiente, para esta revisión (al 2004) se tomaron sólo algunas revistas que se consideran representativas del desarrollo y los avances de la investigación en psicología. No obstante, hay otras revistas en el ámbito profesional que no se habían referido anteriormente, como *Psicología Social en México*, *Psicología de la Salud, Ciencia y Desarrollo*, *Electrónica de Psicología, Cuadernos de Educación Especial, Acta Comportamentalia, Revista del Instituto Mexicano de Sexología,* y *Subjetividad y Cultura*. *Prometeo* es una revista mexicana de psicología humanista y desarrollo humano, publicada por el doctor Juan Lafarga. Cabe mencionar que Lafarga también fundó algunas de las revistas en psicología más sobresalientes en México, como *Enseñanza e Investigación en Psicología, Psico-*

logía Iberoamericana (antes llamada *Revista del Departamento de Psicología*) y la *Revista Mexicana de Psicología.*

Finalmente, como se explica en el capítulo 5 de este volumen, el ejercicio profesional del psicólogo se enriquece y se mantiene actualizado mediante la asistencia y participación en congresos, cuyo objetivo sea difundir y someter a consideración de la comunidad científica los avances en la investigación y práctica de la psicología.

Lartigue (1993) señala que el común denominador de varios de los congresos más recientes, a nivel nacional e internacional, llevados a cabo en México, fue su carácter interdisciplinario: psicólogos, médicos, psicoterapeutas, psiquiatras, psicoanalistas, antropólogos sociales, trabajadores sociales, filósofos, historiadores, enfermeras y maestros expusieron sus enfoques, enriqueciendo así —a través del diálogo y la discusión— los diversos modelos explicativos que tratan de dar cuenta de la enorme complejidad del ser humano, quien simultáneamente está inserto en cinco niveles distintos: ambiental, macrosocial, organizacional, familiar e individual (en sus dos áreas, intrasubjetiva e intersubjetiva). Se trata de una realidad que se divide únicamente para su estudio y comprensión, ya que sus niveles están en continua interacción, estableciendo variados circuitos de retroalimentación y organización entre dichos niveles.

A lo largo de la década de 1990, se realizaron bastantes congresos de una o de varias corrientes contemporáneas y posturas metodológicas. Llevar a cabo una revisión de estos eventos rebasa los objetivos del presente volumen. No obstante, algunos de los organizados en este siglo XXI fueron el Congreso Internacional de Psicología, llevado a cabo en marzo del 2001, donde predominaron la psicología clínica, la social, el construccionismo social y la psicología política; el XLII Congreso Nacional de Psicoanálisis, en noviembre del 2002, donde destacaron los estudios sobre el psicoanálisis y las relaciones de género; el XXX Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, efectuado en abril del 2003, cuyo tema central fue la calidad de vida, y sus implicaciones para la formación y práctica psicológica; y el XI Congreso Mexicano de Psicología realizado en octubre del 2003.

Iniciado el nuevo milenio, como puede observarse a lo largo de esta somera y, por ende, algo injusta revisión sobre los avances de la psicología en México, se vislumbra la necesidad de una labor de profunda reflexión y concientización para el psicólogo mexicano, quien, ante la responsabilidad consigo mismo y con la sociedad, deberá continuar en la lucha por consolidar y mantener cohesiva su identidad profesional.

Es un hecho que los seres humanos son, al mismo tiempo, organismos biológicos y productos de un medio ambiente social. Ello implica el paradigma de la interacción. Los factores psíquicos, biológicos y sociales están constantemente interactuando, y ningún intento por comprender la psicología tendrá éxito si no se considera lo anterior como punto de partida. La psicología es, por lo tanto, una ciencia biológica y social que necesariamente debe servirse del método científico inherente a toda ciencia, aun cuando los investigadores difieran en las estrategias metodológicas de su preferencia para conocer uno u otro aspectos del ser humano.

CAPÍTULO



Campos de aplicación de la psicología: El psicólogo ¿qué hace?



En la actualidad los psicólogos nos encontramos cada vez más conscientes de nuestra responsabilidad con la comunidad; contar con habilidades de tipo social es un elemento inherente a cualquier campo de aplicación profesional. Sin embargo, en este punto no se debe olvidar que en realidad un grupo social se integra por individuos, cuyo comportamiento está en constante interacción con la comunidad a la que pertenece. Con esto se quiere destacar que la labor del psicólogo implica tanto una conciencia social como un profundo conocimiento y respeto por el individuo en particular (Harrsch, 1979).

En un breve panorama de la situación histórica, social, económica y política de México como un país del tercer mundo, en la década de 1970, Fonseca (1973) proporciona datos estadísticos situados en la realidad del país y enmarca algunas reflexiones sobre el psicólogo, sus posibilidades, su rol profesional y su función social. Comenta que hasta el momento existe una desvinculación casi absoluta entre el currículum académico del psicólogo y las necesidades de nuestro país.

Critica a los psicólogos que conciben el ejercicio de su profesión en forma individualizada, sin adaptarse a las condiciones de un país en desarrollo. Presenta, por otra parte, el problema de la subordinación al extranjero, la dependencia profesional y la explotación de materia prima; el caso de estudiantes que son formados en otros países y que, a su regreso, serán portadores de técnicas e ideología que intentarán aplicar en México, con el consiguiente impedimento para el desarrollo autónomo de la psicología en el país.

Al realizar un autoanálisis de la profesión, Fonseca (Mouret, 1980) destaca que se debería ajustar el desarrollo de la profesión del psicólogo en el marco del subdesarrollo; implica la concepción exacta del servicio social que la profesión presta a las necesidades nacionales en su conjunto, los procedimientos y las áreas prioritarias. Por otra parte, señala la importancia de determinar cuántos somos en la actividad profesional, quiénes somos, qué estamos haciendo, dónde estamos ubicados y qué queremos hacer.

Conviene analizar primero el fenómeno de una profesión —un quehacer determinado— en un grupo humano, para definir en seguida la actividad profesional del psicólogo.

¿Cómo surge una profesión dentro de una sociedad? La profesión surge como un fenómeno de demarcación, de distribución y de especialización de las tareas a realizar dentro del grupo social. Este proceso se encamina fundamentalmente al beneficio del mismo grupo. Por lo tanto, el surgimiento de una profesión es el surgimiento de un servicio específico a la comunidad. De lo anterior, se deduce que hay un vínculo estrecho entre sociedad y profesión. El hombre que se dedica a ejercer una profesión —un quehacer determinado— hace profesión de servir a la comunidad en aquello que es propio a su quehacer. Sociedad y profesión, hombre y comunidad, están en íntima relación el uno con el otro. Una sociedad integrada favorece el surgimiento de profesionales que no sólo mantienen la integración social, sino que además cuestionan el *statu quo* de la misma para incitarla al progreso y la renovación. Por otro lado, una sociedad no integrada (como una sociedad de fuertes contrastes sociales, sean éstos económicos o culturales) tiende a generar profesionales que nutren fácilmente el fenómeno de desigualdad o, por el contrario, puede generar profesionales con miras al cambio radical de la sociedad en que viven. De hecho, las luchas políticas en las naciones de fuertes desigualdades socia-

les se inician con movimientos de profesionales, que son importantes cualquiera que sea su profesión (Nieto-Cardoso, 1979).

A ninguna persona con cierta información le es desconocido el hecho de que México es un país de fuertes contrastes y desigualdades, ya sean éstas económicas o culturales, ni las oportunidades económicas ni las educativas son las mismas para todos los mexicanos; este fenómeno de desigualdad hace que el profesional mexicano sea ya un producto de dicha desigualdad. El mismo proceso de escolarización ha favorecido la desigualdad de los mexicanos, y ha permitido la creación de una élite escolarizada hasta el nivel universitario; de ésta surge el profesional mexicano. Basándose en lo anterior, no es raro encontrar en México, en todas las profesiones, dos tipos de individuos: *unos* que consciente o inconscientemente perpetúan el *statu quo* de desigualdad social, y *otros* que conscientemente trabajan por un cambio de estructuras sociales que brinden las mismas oportunidades a todos. El psicólogo mexicano es un profesional que debe enfrentarse a este dilema (Nieto-Cardoso, 1979).

La psicología es la ciencia que estudia el comportamiento humano en sus diversas expresiones y contextos a través de métodos sistemáticos de análisis. El método científico permite estudiar y explicar fenómenos mediante teorías y leyes (generales y específicas). El comportamiento se considera una estructura compleja de respuestas de los individuos ante el medio social, en función de hechos históricos y presentes. La condición, la estructura biológica y los componentes históricos, culturales, de organización, políticos y económicos se conjugan como variables que determinan las acciones del individuo. Dentro del proceso de desarrollo y realización de un grupo o sociedad, el psicólogo, con la ayuda de otros profesionales de las ciencias sociales y naturales, ocupa una función de gran relevancia: la de orientar y facilitar el crecimiento personal y de la comunidad; esto es, ser un promotor de la salud mental integral.

La psicología es actualmente una disciplina sumamente útil para resolver y mejorar muchos problemas que tiene la complicada problemática humana. Quizás el aspecto más estudiado, tanto en el nivel teórico como en el práctico, sea clínico; sin embargo, éste no es el único productivo y útil para la comunidad. La aplicación de la psicología a la educación, al aprendizaje, al campo laboral en todos sus ámbitos; la psicoprofilaxis de situaciones críticas tales como la adolescencia, el parto, los duelos, la elección vocacional, etc., constituyen terrenos sumamente propicios para el trabajo del psicólogo. Con este tipo de trabajos el psicólogo será cada vez más útil y positivo a la comunidad (Rodríguez, 1977).

En la actividad profesional del psicólogo mexicano se observa con frecuencia que los campos de aplicación se imbrican entre sí. De hecho, podría cuestionarse, entonces, qué sería del psicólogo que usara el método experimental sin conocer las necesidades de la población a la que somete su investigación; del psicólogo escolar que perdiese de vista el enfoque clínico para un diagnóstico diferencial, cuando detecta un problema de aprendizaje; del psicólogo clínico que desconociera el entorno familiar y social de un paciente; o bien, del psicólogo industrial que no detectara la patología de un empleado (Harrsch, 1979).

Más aún, es importante señalar que los psicólogos, en sus campos de aplicación, también interactúan con gran número de profesionistas "afines" a los mercados de trabajo, como psiquiatras, neurólogos, internistas, endocrinólogos y pediatras (en al área clínica); pedagogos, maestros normalistas y licenciados en educación especial (en el

área educativa); administradores de empresas, ingenieros en sistemas y comunicólogos (en el área de psicología industrial o del trabajo); así como con trabajadores sociales, sociólogos, historiadores y antropólogos (en el área de psicología social).

Los orígenes históricos de los campos de aplicación provienen de tiempo atrás. Ya en el capítulo 3 se esbozaron las principales corrientes contemporáneas y sus efectos sobre las áreas de investigación y los campos de aplicación de la psicología actual. No obstante, cabe mencionar que las divisiones que se han hecho sobre los campos de aplicación son tantas como se ha especializado la actividad del psicólogo. De aquí que se hable de psicologías clínica, experimental, fisiológica, animal, diferencial, infantil, genética, de la adolescencia, de la madurez, geriátrica, social, comunitaria, educacional, industrial, ambiental, de orientación, psicométrica, de la personalidad anormal y psicoterapia, del desarrollo, del consumidor, psicología dinámica, de las organizaciones, del trabajo, individual, de grupos, de género, etc. Dentro de las que existen multitud de aportaciones y destacados representantes que resultaría excesivo mencionar para los objetivos de esta obra.

Las actividades del psicólogo en México también han variado y se han ramificado en diversos campos. Durante los primeras décadas del siglo XX el psicólogo se dedicó básicamente a la enseñanza debido a que la psicología misma no tenía bien definida su identidad como ciencia independiente y menos aún como profesión, con un rol específico y diferenciado en la sociedad. La psicología en esta época sólo tenía por objetivo descubrir leyes generales de los procesos psíquicos.

Posteriormente, a raíz de la preocupación por el comportamiento humano considerado desde el punto de vista individual, surge la *psicología clínica* que tiene como base la psicología de la personalidad, e intenta conocer y comprender lo que el ser humano tiene de singular (Shein, Sicilia y Sitt 1981). De aquí parte la aplicación de los conocimientos psicológicos en el diagnóstico de trastornos de la personalidad. La psicología clínica surge bajo la influencia psiquiátrica y psicoanalítica; con el paso del tiempo ha incorporado diversas corrientes de pensamiento, ha adquirido una imagen profesional propia y ha extendido su campo de acción al terreno de la psicoterapia. Sin embargo, cabe aclarar las diferencias entre el psicólogo clínico, el psiquiatra y el psicoanalista, puesto que con frecuencia se confunden sus roles, a nivel del conocimiento popular.

El psiquiatra realiza su entrenamiento en principio como médico y, posteriormente, se especializa en psiquiatría; su función primaria radica en el cuidado y tratamiento de pacientes en hospitales psiquiátricos y consulta privada, mediante la administración de medicamentos —drogas o fármacos— tarea que no se le permite al psicólogo clínico, por carecer de estudios de medicina. El psiquiatra pude hacer psicoterapia siempre y cuando se entrene en algún programa de especialización en este campo.

Los psicoanalistas, en su mayoría, habían sido psiquiatras, aun cuando también hay cada vez más doctores en psicología clínica entrenados como psicoanalistas. El psicoanalista realiza su formación en las teorías y técnicas terapéuticas originalmente propuestas por Sigmund Freud, así como en sus derivaciones de autores contemporáneos; se capacita para realizar psicoanálisis y psicoterapia analítica, en la práctica privada o en hospitales psiquiátricos.

El psicólogo clínico estudia primero la licenciatura en psicología; posteriormente se especializa en el campo de aplicación de la clínica, cuya formación conduce a un grado de maestría o doctorado; después, si se aboca al terreno de la psicoterapia, debe realizar

un entrenamiento específico en psicoterapia, sea de corriente psicoanalista, conductista o humanista existencial.

A raíz de la necesidad educativa de promover el desarrollo integral del estudiante para que pudiese aprovechar sus recursos en el mejoramiento de su ambiente familiar y social, surge la actividad psicológica relacionada con la orientación vocacional (Luviano y Blanco, 1978). Con ello se propició el trabajo del psicólogo con personas normales que tenían problemas con respecto a la elección de su profesión u ocupación. Más adelante, la *psicología educativa* se introdujo en el campo del perfeccionamiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje, la conducta de los grupos, la interacción maestro-alumno y los problemas de lento aprendizaje.

La *psicología industrial* (del trabajo) apareció en México en 1923 (Mouret y Ribes, 1977) con la fundación del Departamento Psicotécnico en el Departamento del Distrito Federal, y surgió de las necesidades del desarrollo de la tecnología industrial. El psicólogo se insertó así en el ámbito empresarial, atendiendo los problemas de la relación obrero-patronal, de la selección, del nivel de eficiencia y de la seguridad del personal, así como de optimizar el desarrollo de las organizaciones, en cuanto a producción y condiciones diversas que se hallan en una situación de trabajo.

La *psicología social* mantiene la preocupación de los filósofos por la naturaleza original del hombre y estudia las influencias socioculturales que intervienen en la actividad humana individual. Aparece en México como campo de aplicación con los estudios realizados sobre la psicología del mexicano y se amplía en la última década con el desarrollo de la tecnología social y la psicología de la comunidad, en especial de la psicología clínica comunitaria y de la psicología social comunitaria (Lartigue, 1981). Por otra parte, también se ha ocupado de los problemas de comunicación, prejuicios, opinión pública, propaganda, producción y consumo.

El campo de aplicación de la *psicología general-experimental* tomó fuerza en México en la década de 1960 con las investigaciones sobre neuropsicología, y con el análisis conductual aplicado, conocido bajo el rubro de modificación de la conducta (Colotla y Gallegos, 1978).

Este campo se amplió con los estudios sobre conducta animal, que el psicólogo lleva a cabo con el objetivo de comprender la conducta humana semejante; los animales se usan especialmente en investigaciones que pondrían en riesgo la dignidad humana.

Ubicada la psicología como profesión y dentro del contexto mexicano, se procede al análisis de los campos de aplicación. Con la finalidad de no caer en una larga lista de actividades específicas se mencionan a *grosso modo* los cinco campos de aplicación de la psicología en México: clínico, educativo, social, industrial (del trabajo) y general-experimental; sus respectivas funciones genéricas; el nivel académico requerido y algunos centros de acción profesional. (Los datos se encuentran esquematizados en el cuadro 5.1, p. 157.)

El campo de la psicología clínica

El psicólogo clínico enfoca su actividad a la evaluación y el tratamiento de personas o grupos que sufren de problemas emocionales y de adaptación. Su área de interés se concentra en la problemática individual de un sujeto, así como la derivada de su interacción con el ambiente.

La función específica del psicólogo clínico en el nivel de licenciatura consiste en identificar, clasificar y analizar problemas en el área de la salud mental. El psicodiagnóstico es una función clave para el psicólogo clínico, ya que de un psicodiagnóstico acertado dependerá el tipo de intervención psicológica; esto es, el diagnóstico diferencial en relación con el origen o motivo de consulta que se le presente al psicólogo clínico. Así, por ejemplo, un síntoma de agresividad puede ser de índole orgánica por una disfunción cerebral o, por el contrario, de índole psicológica por sentimientos de frustración. Otro ejemplo frecuente sucede con la depresión, cuyo origen se deba a fallas en el funcionamiento de la química cerebral, o bien, por causas psíquicas relacionadas con duelos no elaborados.

Otra de la funciones del psicólogo clínico consiste en evaluar programas encaminados a la prevención y solución de problemas concernientes a la salud mental, eligiendo alternativas adecuadas a la realidad nacional. Asimismo, interviene en situaciones de crisis.

Con la finalidad de lograr lo anterior, el psicólogo debe capacitarse para realizar estudios de personalidad en niños, adolescentes y adultos que implican discusión, fundamentación del psicodiagnóstico, pronóstico y recomendaciones terapéuticas; así como desarrollar habilidades para comunicar los resultados de dichos estudios tanto a la persona o agencia responsables, como a los colegas involucrados en un proceso de referencia. Paralelamente, el psicólogo debe contar con las herramientas necesarias para diseñar y aplicar programas de intervención psicológica, que brinden soluciones a los problemas emocionales del comportamiento humano individual o grupal, con el objetivo de promover pautas más adaptativas para la vida.

En el nivel de posgrado, dirige su actividad hacia la investigación y el desarrollo de la salud mental de la comunidad y del individuo, así como al estudio de los problemas grupales, institucionales y comunitarios, tanto en campo de la profilaxis como en la psicopatología y la psicoterapia.

La psicoterapia es una función de suma responsabilidad para el psicólogo clínico, ya que, para ejercer como tal, después de cursar la licenciatura en psicología requiere de una formación especializada en psicoterapia proveniente de alguna de las corrientes teóricas contemporáneas: psicoanalítica, conductista o humanista. Cabe mencionar que a finales del siglo pasado y principios de éste se evidenció la proliferación de instituciones que ofrecen diplomados en desarrollo humano, *gestalt*, neurolingüística, relajación, flores de Bach, acupuntura, etc., a personas de otras profesiones, o incluso sin profesión alguna, y que al egresar ejercen como terapeutas sin tener los conocimientos mínimos necesarios sobre psicología general, anormalidad y psicopatología *versus* normalidad y desarrollo humano. Este fenómeno parece responder a la expectativa del ser humano de soluciones “rápidas y maravillosas” a sus problemas emocionales, lo cual parece un retorno al pensamiento mágico antiguo, frente a la sensación de impotencia y estrés que implica la realidad de la vida actual y del contexto internacional.

La psicología clínica se aplica directamente en los sectores de la familia de los grupos laborales y educativos, de la rehabilitación de delincuentes y sujetos con problemas emocionales, así como en la elaboración de programas de salud mental a nivel preventivo. Sus centros de acción profesional son: instituciones psiquiátricas y penales, centros de salud, hospitales, escuelas, guarderías, casas de cuna, Secretaría de Salud, IMSS e ISSSTE y, dentro de la práctica privada, en consultorios y clínicas.

El campo de la psicología educativa

En el área educativa el psicólogo se aboca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que faciliten los procesos de aprendizaje, y los factores emocionales que en él se involucran, desde el desarrollo del niño hasta la educación profesional, considerando los procedimientos de enseñanza adecuados a cada nivel. Su interés fundamental es el estudio de la psicología del desarrollo infantil, educación especial y evolución conceptual sobre la educación.

La función específica del psicólogo educativo en el nivel de licenciatura consiste en identificar las variables que facilitan el aprendizaje significativo, en especial de aquellas personas, grupos o sectores de la población que están más alejados del sistema educativo nacional; además de analizar y numerar los principales problemas existentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Interviene también en la asesoría de las políticas de planeación educativa, y contribuye en la creación de programas de formación y/o entrenamiento acordes con los recursos humanos y la realidad nutricional, social y cultural del país.

Se trata de profesionales instruidos para realizar estudios de evaluación ocupacional y/o vocacional, de selección y clasificación tanto de estudiantes como de profesores. Están capacitados también para comunicar los resultados, orientar a la persona o responsable, y atender aquellos casos en los cuales está indicada su intervención profesional, por lo que deben manejar diferentes técnicas de prevención, remediación y/o rehabilitación para distinguir cuándo deben remitir a las personas con los especialistas idóneos.

Su función consiste también en construir instrumentos de medición y evaluación de las diferentes áreas de la personalidad, así como diseñar material educativo, e instrumentar programas y conducir dinámicas tendientes a promover el desarrollo de las personas que colaboran y están relacionadas con el proceso, la organización y la administración educativa.

El psicólogo educativo en el nivel de posgrado se especializa en labores de investigación y docencia; profundiza en los conocimientos de la psicología general (procesos cognoscitivos y motivacionales), y realiza funciones de terapia educativa y de educación especial.

La psicología en la educación se aplica concretamente en el sector de la docencia. Dirige su actividad a programas de entrenamiento de profesores, padres de familia, estudiantes y niños con problemas de aprendizaje y de conducta, así como a la orientación de las personas en la elección de su vocación.

Sus centros de acción profesional se concentran en universidades; centros de educación superior; guarderías, primarias, secundarias y preparatorias; centros de educación especial; centros de terapia educativa; Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Salud.

El campo de la psicología social

El psicólogo social se ocupa de la interacción del individuo con el grupo, las organizaciones y las comunidades, a través del análisis de las estructuras y normas que las rigen.

Tiene un papel de enlace con las demás ciencias sociales. Une los conocimientos de la psicología general con la economía, la historia, la antropología y la sociología, al estudiar los procesos de la estructura de poder; el liderazgo, las actitudes y las opiniones; la marginación y los problemas institucionales y no institucionales.

Las funciones específicas que desempeña un psicólogo social en el nivel de licenciatura son describir y explicar la interacción existente entre los factores sociales: la familia, el grupo social, la cultura, el Estado, el medio ambiente y la formación de la personalidad; es decir, analizar la dialéctica entre individuo y sociedad. Asimismo, explorar, crear e instrumentar programas tendientes a convertir los recursos externos de una comunidad en recursos internos. Realizar investigaciones y elaborar informes y/o publicaciones de resultados; efectuar estudios de evaluación de familias, grupos, comunidades y municipios que permitan no sólo determinar el nivel de desarrollo, sino también definir los recursos humanos y materiales, y las limitaciones de los mismos, con la finalidad de idear estrategias de cambio o modificación utilizando los recursos del grupo en cuestión; educar a paraprofesionales o líderes naturales en la solución de problemas comunitarios. Elaborar y/o adaptar instrumentos para identificar las necesidades de la comunidad y medir la influencia de los medios de comunicación masiva, así como idear o aplicar técnicas para el manejo y desarrollo de grupos grandes, y proponer modelos que permitan un cambio estructural de la situación de injusticia social.

El psicólogo social en el nivel de posgrado enfoca su interés en investigaciones de campo con base en los problemas relevantes del país y del mundo; asimismo, funge como asesor a nivel jurídico en diversas instituciones.

La psicología social se aplica directamente en comunidades rurales, urbanas y marginadas; en la elaboración de programas de entrenamiento, de orientación y de sistemas económico-políticos relacionados con los procesos de desarrollo social, como la publicidad, la producción y el consumo, etcétera.

Las actividades del psicólogo social se desarrollan en centros de docencia y en organismos del sector público como la Secretaría de Educación Pública; la Secretaría de la Reforma Agraria; la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; la Secretaría de Desarrollo Social; la Secretaría de Comunicaciones y Transportes; el Gobierno del Distrito Federal; los centros penitenciarios de la Procuraduría General de la República y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. Dentro del sector privado, en industrias y bufetes de servicios; también en el papel de asesores y consejeros privados.

El campo de la psicología industrial (del trabajo)

El psicólogo industrial incursiona en el estudio de las condiciones que determinan una de las actividades de interés central en la vida de la mayoría de la gente: el trabajo.

Estudia la correspondencia entre satisfacción y niveles de eficiencia; la influencia de factores ambientales, y particularmente de la tecnología del trabajo en la calidad de la vida laboral; y de los factores motivacionales que aumentan la voluntad y la habilidad humanas.

Las funciones específicas del psicólogo del trabajo en el nivel de licenciatura son: definir las características de los organismos y sistemas de trabajo nacionales, con el propó-

sito de identificar, medir, explicar y predecir el comportamiento tanto individual como grupal, y crear estrategias de intervención acordes con las necesidades del país. La evaluación de instrumentos de selección de personal que permitan definir las habilidades, intereses y rasgos de la personalidad del individuo, con la finalidad de determinar su ubicación dentro de la empresa para el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos.

Planear programas y manejar diferentes técnicas de desarrollo organizacional enfocadas a promover el crecimiento, a transformar las actitudes, a predecir el rendimiento e incrementar la producción, es el objetivo común de la interacción individuo-empresa.

El psicólogo industrial en el nivel de posgrado se especializa en investigaciones de campo en las áreas de administración empresarial y desarrollo organizacional. Una de sus funciones básicas es la búsqueda de métodos para incrementar la eficiencia y satisfacción en el trabajo, la responsabilidad, y otras características deseables en la vida ocupacional. Desarrollar técnicas gerenciales y formas para evaluar objetivamente el progreso.

Es muy amplio el campo de aplicación de la psicología del trabajo, ya que se dirige a cualquier individuo o grupo de individuos que realicen una actividad laboral.

La mayor parte de los expertos laborales reconocen que obtener satisfacción en el trabajo es imprescindible para los empleados, por lo que se trata de crear condiciones dentro de las cuales las personas o los grupos encuentren mayor versatilidad en el trabajo; mayor participación en la toma de las decisiones que los afecten, y la mayor armonía y autonomía posibles.

A través de estas condiciones, las personas encontrarán estímulos e interés en la situación laboral y, al comprometerse intelectual y emocionalmente con su responsabilidad, hallarán un mayor significado a su quehacer, así como un medio fértil para desarrollar su creatividad, y alcanzar la plenitud o la realización personal en la vida laboral.

El psicólogo industrial puede llevar a cabo sus funciones de asesoría y capacitación en las industrias y empresas públicas y privadas.

El campo de la psicología general-experimental

El psicólogo en este campo se vale del método experimental, que es una estrategia de investigación que confiere rango de ciencia a la disciplina del comportamiento y que le sirve para la búsqueda de la verdad con rigor científico.

Se dedica al estudio sistemático e investigación de los procesos básicos de la conducta como percepción, motivación y emoción, aprendizaje humano, aprendizaje animal, memoria, pensamiento, lenguaje, psicolingüística y desarrollo infantil. Utiliza para ello los procedimientos experimentales aplicables a los escenarios de laboratorio y a los naturales. Estudia desde los procesos etológicos hasta los experimentales de laboratorio, como serían los programas de reforzamiento.

La investigación en el presente se orienta hacia problemas del lenguaje, problemas de la lectura dentro del nivel de la enseñanza primaria, modelos de memoria humana, investigación transcultural, usos de la computadora en psicología, dependencia tecnológica, problemas de nutrición, etcétera.

Las funciones específicas del psicólogo general-experimental en el nivel de licenciatura son, dentro del campo del análisis experimental de la conducta —operante que de-

termina qué aspectos del medio ambiente son responsables de la conducta de un sujeto—, investigar patrones teóricos de la conducta; diseñar programas de reforzamiento, extinción y modificación de conductas; y elaborar planes de rehabilitación y prevención. Dentro del campo de la psicofisiología —que estudia las relaciones del sistema nervioso con la conducta, así como los determinantes biológicos y endocrinológicos que influyen en los procesos del comportamiento—, el psicólogo evalúa los efectos farmacológicos en la conducta; delimita los procesos neurales, los ciclos de actividad y descanso; y detecta los factores limitantes de la conducta debidos a lesiones cerebrales.



El psicólogo experimental en el nivel de posgrado se forma como docente e investigador en las áreas básicas de la psicología general, sus técnicas y procedimientos, en un nivel altamente especializado.

La psicología general-experimental se aplica concretamente en problemas de alfabetización e instrucción especial en el área educativa. En la clínica, modifica factores del ambiente o del repertorio conductual del sujeto que le resulten inadecuados para su interacción personal.

La aplicación de esta rama de la psicología surge de sus propias investigaciones. Sus centros de acción son instituciones o centros docentes que cuenten con departamentos de investigación y laboratorios, hospitales, universidades; también es útil en equipos interdisciplinarios, en secretarías de Estado o en empresas descentralizadas que cuenten con recursos para realizar investigación.

Investigación, docencia y difusión de la psicología

Sobra decir que la función de investigación concierne a todos los campos de aplicación de la psicología, ya que el ser humano está en constante evolución y cambio.

Lo mismo sucede en la docencia, pues su función de transmitir conocimientos y experiencias a los psicólogos en ciernes resulta indispensable y enriquecedora, tanto para el alumno como para el maestro.

La difusión de los conocimientos científicos es una actividad que toda institución debe promover y todo psicólogo debe cultivar. Es importante señalar que el progreso de esta ciencia depende en gran medida de la publicación de nuevas informaciones en cualquiera de sus campos. La difusión debe estar basada en una severa crítica del procedimiento seguido para obtener los datos de los fenómenos observados y de las fuentes utilizadas durante el proceso de elaboración de la información.

CUADRO 5.1 ACTIVIDAD PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO MEXICANO.

Campos de aplicación	*Funciones (generales)*	*Nivel académico requerido*	*Centros de acción*
Clínico	Evaluación-psicodiagnóstico Prevención Orientación Rehabilitación	Licenciatura	Hospitales Clínicas Guarderías Centros de salud mental Consultorios
	Psicoterapia: individual de pareja, familiar y de grupo	Posgrado Especialización, experiencia supervisada	
Educativo	Evaluación-admisión Detección de problemas de enseñanza-aprendizaje Prevención-planeación y programación Orientación vocacional y ocupacional	Licenciatura	Escuelas: primarias, secundarias, preparatorias, universidades, centros de educación especial y de terapia educativa
	Terapia educativa y educación especial	Especialización, experiencia supervisada	
Social	Evaluación, planeación, programación e intervención, en la estructura individuo-familia-sociedad	Licenciatura	Toda clase de comunidades y organizaciones sociales, centros penitenciarios
	Asesoría a nivel jurídico y desarrollo de comunidades	Especialización y experiencia supervisada	
Industrial (del trabajo)	Selección de personal, capacitación y consultoría laboral	Licenciatura	Empresas públicas y privadas
	Administración, desarrollo organizacional, intervención institucional	Especialización y experiencia supervisada	
General experi-mental	Investigación, y perfeccionamiento de teorías y métodos científicos	Licenciatura, posgrado, experiencia supervisada	Laboratorios, institutos de investigación
Todos los campos	Investigación, docencia y difusión	Licenciatura, posgrado, experiencia supervisada	Centros de trabajo y de estudio

Por último, la actividad del psicólogo se enriquece y se mantiene actualizada a través de la asistencia y participación en congresos, grupos de trabajo y asociaciones profesionales.

Centros de acción

Con el objetivo de brindar información más específica al lector, a continuación se listan las instituciones del sector público donde el psicólogo mexicano realiza su actividad profesional, ya sea como profesionista o en cumplimiento del servicio social.

Dependencias del sector salud

- Centros de Integración Juvenil.
- Centro Comunitario de la Familia Enseñante.
- Centro Comunitario de Salud Mental San Rafael.
- Cruz Roja.
- Hospital del Niño.
- Hospital Nacional de Pediatría.
- Hospital de Jesús.
- Hospital Psiquiátrico Infantil.
- Hospital Campestre Samuel Ramírez Moreno.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).
- Instituto Nacional de Neurología.
- Instituto Nacional de Nutrición.
- Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA).

Dependencias e instituciones del sector educativo

- Centro de Enseñanza Técnica Superior.
- Centros de Estudios Educativos.
- Colegio de Bachilleres.
- CONALEP.
- Fundación John Langdon Down.
- Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Radio, Televisión y Cinematografía.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Secretaría de Educación Pública (SEP).

Dependencias gubernamentales y estatales

- Aeroméxico.
- Ayuntamiento de Naucalpan.
- Centros de Readaptación Social.

- Comisión Federal de Electricidad (CFE).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Gobierno del Distrito Federal.
- Delegación Venustiano Carranza.
- Fertilizantes Mexicanos.
- Heroico Colegio Militar.
- Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).
- Instituto Nacional del Consumidor.
- Instituto Nacional del Deporte.
- Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT).
- Petróleos Mexicanos (PEMEX).
- Presidencia de la República.
- Procuraduría General de la República (PGR).
- Procuraduría General de Justicia del D.F.
- Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación.
- Secretaría de la Defensa Nacional.
- Secretaría de Gobernación.
- Secretaría de Marina.
- Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Secretaría de la Reforma Agraria.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- Secretaría de Turismo.
- Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF).
- Sistema de Transporte Colectivo (METRO).

Existen además un sinfín de empresas privadas, sindicatos, asociaciones civiles, consultorios e instituciones privadas que conforman un amplio mercado de trabajo para el psicólogo.

En este rubro, sobre el mercado de trabajo en el ejercicio profesional del psicólogo, son comparativamente pocas las investigaciones que se han realizado en México. Para la década de 1980, en un estudio exploratorio (Martínez y Ramírez, 1981), se registró, a partir de una muestra de 295 psicólogos, la frecuencia relativa de contratación de servicios profesionales psicológicos por parte de instituciones del sector público. Se encontraron los siguientes datos, que se mencionan según el sector y en orden de mayor a menor frecuencias: administración y defensa, 15.93%; política económica, 14.24%; salud, 10.85%; educación, 10.51%; comunicaciones y transportes, 7.8%; política laboral, 7.12%; comercio, 2.37%; agropecuario y forestal, 2.03%; pesca, 2.03%; asentamientos humanos, 1.36%; industrial, 1.36%; y turismo, 1.36%.

Las instituciones consideradas como no sectorizadas, tales como el DIF, el ISSSTE, el INFONAVIT, el IMSS y el CONACYT, registraron 10.51, 5.42, 4.42, 1.69 y 1.02 por ciento, respectivamente.

Es notorio que en México el ejercicio profesional del psicólogo se ha ido ampliando cada vez más. El campo laboral es muy variado, dadas la áreas de especialización. El fenómeno de expansión cuantitativa de los egresados de licenciatura ha dado por resultado la pujante apertura de nuevos empleos y de horizontes laborales en los campos de la conservación de la salud mental, la educación, el trabajo y la comunicación social (Ribes,

1984). Como señala Alcaraz (1988), conforme la sociedad se vuelve más compleja, las tensiones aumentan y la crisis repercute sobre el comportamiento cotidiano.

Autores que se han abocado a analizar el campo de trabajo del psicólogo en México (Almeida, Guarneros, Limón y Román, 1989), señalan que no obstante lo amplio y variado, el ejercicio de la profesión ha sido poco valorado, lo cual se refleja en una percepción salarial más bien mediana. Quizá el mejor horizonte que tiene, en el ámbito económico, es en el área de la psicología del trabajo, donde su función básica consiste en colaborar en el reclutamiento y la selección de personal. Por otro lado, un gran número de psicólogos lleva a cabo su trabajo en forma privada, especialmente quienes laboran en el área clínica. El fenómeno del empleo del psicólogo está condicionado por cuestiones respecto del auge de la profesión, como el incremento del interés por el estudio universitario de la psicología, la imposibilidad de las universidades para acoger esa demanda y ofrecer una capacitación y formación de calidad, y una sociedad poco esmerada en captar y valorar la gran cantidad de psicólogos egresados.

En la UNAM se llevó a cabo una investigación sobre las áreas donde labora el psicólogo, la cual señala que en el ámbito universitario existen escuelas que se dedican a la enseñanza de una sola tendencia, mientras que otras muestran apertura hacia el conocimiento de todas las corrientes. Lo anterior se puede observar con el área en que se desenvuelven los profesionistas de cada licenciatura. En un estudio[1] se obtuvo que 35.6% laboran en el área clínica, 33.9% en la educativa, 14.5% en la del trabajo, 4.6% en la social, 1.4% en la experimental y 0.9% en la psicofisiología.

Los esfuerzos por clasificar las actividades del psicólogo en los diversos campos de su ejercicio profesional han cristalizado en varias investigaciones. Cabe mencionar el trabajo de Valderrama, Lavalle y Hernández (Urbina, 1989), quienes en un acercamiento al estudio de la dinámica del campo laboral del psicólogo recién egresado, señalan que el porcentaje más alto de los requisiciones de trabajo recibidas (50%) fue para el campo de la psicología del trabajo, y que puede deberse a su incidencia más directa con los procesos de producción. Les siguen los psicólogos involucrados en la educación y, en menor porcentaje, los relacionados con la salud y el desarrollo social. En relación con las características del trabajo a desarrollar, reportan como actividades profesionales más solicitadas en las requisiciones de trabajo las siguientes: evaluación, 35%; intervención, 20%; docencia, 18%; planeación, 15%, e investigación, 4%. En la categoría de evaluación se englobaron actividades de aplicación, calificación e interpretación de pruebas psicológicas, realización de entrevistas y detección de necesidades de capacitación. En la categoría de intervención se englobaron actividades como capacitación de recursos humanos, aplicación de programas de educación especial, orientación vocacional, manejo de grupos y psicoterapia.

Girón, Urbina y Jurado (Urbina, 1989) realizaron el *Análisis de las funciones y actividades profesionales de los psicólogos*. En sus resultados señalan que, entre las actividades profesionales desempeñadas, los mayores puntajes se aprecian en la conducción de entrevistas, y en la aplicación y/o interpretación de pruebas. De entre las entrevistas, las de diagnóstico clínico y de selección de personal fueron las más realizadas.

---

[1] Con una muestra N = 1851, en "Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la facultad de Psicología", Comisión para el Cambio Curricular, Anexo, vol. II.

Por otra parte, Novelo (1990) enfatiza que todavía existe una identidad con cierto desarraigo de lo que es la profesión del psicólogo, por lo que es fundamental tener claro que el psicólogo va a ser un investigador consistente sobre lo que es el comportamiento humano, en los campos de educación, salud pública, productividad, comunicación social, ecología, organización social y psicopolítica.

En la década de 1990, Sánchez Sosa y Hernández (1996, pp. 212-213) señalaron que la oferta de servicios profesionales en cualquier ámbito del quehacer humano supone competencia, pericia y comportamiento ético. Los servicios psicológicos no son la excepción, y su ejercicio profesional requiere del despliegue de habilidades diagnósticas y de intervención para generar el cambio. Así, los autores referidos consideran que el principal componente definitorio de las probabilidades de éxito del trabajo profesional reside en un vínculo funcional entre el conocimiento de los mecanismos naturales que regulan el comportamiento, su expresión en el desarrollo de un problema y su transformación en materiales y procedimientos utilizables para su solución.

En 1999 el CENEVAL realizó dos estudios con psicólogos egresados. En el primero participaron 940 psicólogos de 28 instituciones; y en el segundo, 352 egresados de nueve escuelas más que forman psicólogos en México. De los resultados que se obtuvieron de esta investigación, interesa mencionar aquí el índice del porcentaje de las actividades profesionales que ejerce actualmente el psicólogo mexicano: observación y detección (25%), diagnóstico (23%), orientación (29%), intervención terapéutica (23%), evaluación (21%), prevención (18%), investigación (16%) y docencia (10%).

Con motivo de los 50 años de servicio del Departamento de Psicología de la UIA, en marzo de 2001, se llevó a cabo el Congreso Internacional de Psicología, donde varios psicólogos presentaron sus reflexiones sobre el futuro de la psicología en los albores del siglo XXI.

En relación con los campos de aplicación y las actividades profesionales del psicólogo, la mayoría muestra optimismo acerca del futuro de la psicología como profesión. Ardila (2001) señala que la psicología tendrá mayor relación con las ciencias biológicas, ante todo con los trabajos genéticos como el *proyecto genoma humano*. Asimismo considera que las áreas aplicadas con más incidencia, donde los psicólogos latinoamericanos han realizado sus actividades profesionales, son la evaluación y medición dentro de la psicología de la salud.

Lafarga (2000), por su parte, hace señalamientos sobre si la actividad del psicólogo es curar o promover la salud. Debido a que los orígenes de la psicología están vinculados con la medicina, existe un énfasis en la práctica de la psicología clínica y desde el enfoque de la psicopatología. Comenta Lafarga (p. 136) que su propuesta no implica que la práctica de la psicología clínica deba dejar a un lado la práctica de la psicoterapia como una actividad importante. Lo que destaca es que la disfuncionalidad o la patología en el lenguaje clínico son únicamente una parte del espectro de la salud, y que como el comportamiento humano —en todas sus manifestaciones— es el objeto de estudio de la psicología como ciencia y como profesión, el desarrollo del potencial humano y los procesos de la actividad saludable y eficiente deberían ser el foco principal de nuestro trabajo. Para este autor, en México la psicología del futuro está en el campo de la psicología comunitaria; es decir, se buscaría trascender los modelos individualistas de intervención y ponerse al servicio de grupos y comunidades. El ejercicio profesional en el campo clínico,

como en los campos educativo y laboral, tendría que encaminarse a impulsar la calidad de vida en las instituciones comunitarias.

Dada la diversificación del campo de aplicación profesional de la psicología, y del reconocimiento y clarificación de la actividad de los psicólogos en la actualidad, se abren cada vez más oportunidades y perspectivas de realización laboral en esta disciplina.

CAPÍTULO



Elección vocacional y perfil profesional del psicólogo



Los factores que determinan la elección de una disciplina se encuentran íntimamente vinculados con las habilidades, las aptitudes, los intereses, los valores y los rasgos de personalidad del individuo que toma una decisión vocacional.

La elección vocacional se relaciona directamente con la construcción de un proyecto de vida y de identidad ocupacional. Este proceso de construcción de la identidad ocupacional se inicia desde los comienzos de la vida, y avanza en una dinámica constante de consolidación y transformación en el ser humano (véase capítulo 1).

La palabra *vocación*, etimológicamente hablando, proviene del término latín *vocatio* que significa "llamado"**.** Alude a la inclinación y facilidad para dedicarse a cierta actividad. A grandes rasgos, las condicionantes de la elección vocacional se resumen en *inclinación*, *medio ambiente* y *sistema social* (Dorsch, 2002, p. 590). Sin embargo, no toda elección de vocación u ocupación implica una elección de profesión.

Las profesiones son "objetos" socialmente construidos y representados. Como señala Guichard (1997), una profesión siempre remite a una posición dentro de la jerarquía social. La representación de las profesiones da noticia, de forma inmediata, de ciertas asociaciones sociales: las asociaciones jerárquicas y las asociaciones de género.

Asimismo, existe la tendencia a identificarse socialmente por la función que se ejerce. Casi siempre las primeras preguntas que se hacen los jóvenes adultos cuando se conocen son: "¿a qué te dedicas?", "¿estudias o trabajas?". Así, al mencionar la profesión va implícito el reconocimiento de la propia identidad por parte del otro. Comenta Guichard (1997) que la profesión es el cimiento mismo de la constitución de la identidad social.

Desde una perspectiva social, el análisis de cómo se construye una identidad ocupacional sana implica la toma de conciencia de la realidad social, que permea toda elección vocacional, como en el caso de la función que desempeñan los medios de comunicación masiva sobre los modelos de identificación, y de las crisis y confusiones existentes en el mercado laboral en el nuevo orden económico, donde se vislumbra un horizonte difícil para muchos sectores sociales. Ya no juegan el mismo papel las llamadas "profesiones tradicionales", por lo que el adolescente y el adulto que intentan ingresar al grupo de la población económicamente activa deben plantearse modelos más flexibles y afrontar situaciones de mayor incertidumbre (Casullo, 1997, p. 20).

En la actualidad, elegir una ocupación o una profesión acorde con la vocación es un asunto complicado. Anteriormente dicha elección era una cuestión de herencia: era muy común que se eligiera continuar —de generación en generación— con la actividad que realizaban los padres. No obstante, con la revolución industrial y tecnológica se fueron creando nuevas ocupaciones, tanto a nivel técnico como de educación superior, con lo cual se modificó la situación respecto de la oferta vocacional y ocupacional.

Rodríguez (2002) señala que la elección de carrera profesional implica la búsqueda de un destino. Al tomar una decisión profesional, los jóvenes de este siglo XXI valoran las perspectivas profesionales de su futuro laboral en los aspectos económico, de estatus social y de prestigio profesional. Sin embargo, tales aspiraciones no siempre encuentran sustento en la realidad universitaria y profesional cuando se evalúa la relación oferta-demanda en el contexto laboral.

¿Qué tan difícil se ha vuelto para los jóvenes tomar una decisión profesional, cuando la realidad social atraviesa un momento tan difícil en que no se puede garantizar el empleo? Costa (1997) señala la necesidad de llevar a cabo una adecuada orientación vocacional a través de combinar las modalidades actuarial (psicométrica), clínica y de

desarrollo vocacional para enfrentar este campo de la psicología, proporcionando un espacio para la reflexión y la concientización del porqué y para qué elige el adolescente.

Canto (2001, p. 215) apunta que "una efectiva elección de carrera involucra no sólo el desarrollo de habilidades, sino también la propia confianza en las habilidades para elegir". Señala además que a mayor edad los estudiantes poseen más experiencia para tener más confianza en su propia capacidad para elegir, en tanto que a veces la misma necesidad de elegir les obliga a reflexionar sobre su proceso de selección.

Desde el punto de vista psicoanalítico, se considera que las elecciones trascendentales de la vida se encuentran determinadas por factores del inconsciente. López (1988, p. 250) argumentaba que la vocación se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo y la adquisición de la identidad como logro. Este autor señalaba que:

> Las determinaciones que se conjugan para el establecimiento de una línea vocacional son: *a*) la naturaleza del trauma residual que impele una respuesta impetuosa adaptativa por parte del Yo; *b*) la identificación con la figura de autoridad, dada por la función que adquiere el complejo de Edipo negativo en su resolución; *c*) las vicisitudes del desarrollo del ideal del Yo en su origen y en su maduración que, en sinergia con el desarrollo del aparato cognoscitivo (pensamiento abstracto), permiten una proyección del juicio de realidad a la estimación del porvenir; y *d*) la potencialidad creativa.

Palacios (2000, p. 133) señala que la vocación —y más específicamente la vocación en el sentido del "llamado interno" que motiva la elección de una vida profesional— depende de la psicogénesis de un impulso procedente de eventos infantiles de diversos tipos, así como del encuentro, a veces fortuito, de la profesión para encauzar el determinante inconsciente infantil. Citando a Cueli (1973), se alude a la vocación como el llamado a cumplir una necesidad, cuya satisfacción es la profesión.

Vives (2000, p. 147) se plantea los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es un "llamado"? ¿Es reconocible la voz que nos llama? ¿En qué consiste esa *vocatio* que nos arroja ciegamente hacia un camino determinado y no a otro? ¿De dónde parte el mencionado "llamado"? ¿Qué lugar de nuestro psiquismo es el origen de la voz interna? También refiere a Lartigue (1998), quien considera que los determinantes de la expresión vocacional son de tres tipos: intrasubjetivos o intrapsíquicos (López, 1988), intersubjetivos o interpersonales, y transubjetivos o socioculturales (Tudela *et al*., 1998). Vives (2000, p. 147) señala que:

> Los factores de tipo histórico, geográfico, económico y sociocultural son tan centrales e imperativos, que hacen de la vocación un lujo: hablar de los aspectos vocacionales resulta, en más de la mitad de los casos, un absurdo anegado bajo los determinantes socioeconómicos. De hecho, sólo porciones muy minoritarias de la población pueden aspirar a elegir libremente una actividad laboral. Por ello, el tema de la elección vocacional corre paralela al problema de la libertad, ya que aún en los casos en los que las circunstancias vitales del sujeto le permiten el acceso a una libre elección, nos encontramos con que ésta está lejos de la tan mencionada libertad y que, por el contrario, se encuentra férreamente determinada por factores inconscientes, que si bien escapan al conocimiento del sujeto, no por ello dejan de empujarlo a partir de necesidades ancestrales, primitivas y, las más de las veces, surgidas desde el seno de situaciones infantiles traumáticas o muy dolorosas.

Marcuschamer (1997) llevó a cabo un estudio piloto en México sobre la validez y confiabilidad de un *cuestionario de identidad ocupacional*. Sustentó su trabajo en la obra de Marcia (1993), quién, a la vez, retomó la tipología de la identidad propuesta por Erikson (1963, 1968), y al operacionalizar las variables encontró cuatro fases evolutivas que se reconocen en cuanto a la presencia/ausencia de compromiso, o crisis de la elección ocupacional y la ideología: 1. identidad lograda, 2. moratoria, 3. difusa y 4. negada. Como la elección ocupacional es una de las manifestaciones conductuales de la identidad del adolescente, la actitud de elegir reflejará el grado de desarrollo de la identidad personal en esta área. Marcia (1993) advirtió que cuando la identidad está presente se manifiesta en el compromiso o la crisis que el adolescente sostiene con su ocupación profesional, donde se encuentra lo siguiente:

a) **Logro de la identidad.** Las personas que han alcanzado el logro de su identidad ya enfrentaron un periodo de decisión y se encuentran comprometidas con una ocupación autoelegida. Se muestran satisfechas, seguras y tranquilas de haber decidido.
b) **Moratoria de la identidad.** Los jóvenes que están en esta modalidad se encuentran en una crisis de identidad, luchando por tomar una decisión referente a su ocupación, explorando alternativas vocacionales, y oscilando entre el compromiso ocupacional y la ausencia de éste.
c) **Identidad difusa.** Las personas con difusión en la identidad todavía no eligen una ocupación, o bien, seleccionaron cualquier carrera expresando una falta de compromiso, así como bajas conciencia y responsabilidad.
d) **Negación de la identidad.** Los individuos con negación de la identidad asumen la profesión que sus padres eligen para ellos. La selección vocacional estuvo condicionada por factores externos, sin explorar los deseos propios ni considerar otras posibilidades vocacionales.

El estudio antes mencionado se refiere a una muestra de adolescentes que cursaban el tercer año de preparatoria en escuelas de la Ciudad de México. A esa edad los condicionantes socioculturales "obligan" a los adolescentes a definir su elección vocacional, cuando, por así decirlo, están en plena crisis de identidad.

En el caso de la elección vocacional del psicólogo, como una profesión dentro del campo de las ciencias de la salud, a menudo se confirma que la elección ocupacional de este tipo de profesión se vincula en especial con motivaciones inconscientes de índole reparatorio; es decir, en general, los psicólogos tenemos como característica una necesidad de reparar en el otro los conflictos propios. De aquí que cuando se hace la elección profesional de ser psicólogo, resulte indispensable un análisis de las propias motivaciones sobre la elección vocacional y sus vicisitudes.

Coan (1979) señala que existe la idea de que las personas que eligen la psicología como carrera lo hacen porque tienen problemas emocionales, y esperan encontrar en este campo el camino para resolverlos. Conviene distinguir dos actitudes posibles: una, el individuo que experimenta conflictos emocionales y por ello se siente motivado a mirar dentro de sí mismo y trata de preguntarse qué es lo que le impulsa a convertirse en psicólogo. La otra, el tipo de individuos que también experimentan conflictos emocionales, pero que tienden a proyectar sus disturbios en la sociedad —en el prójimo— y que no pueden confrontar su propia patología.

Cualquier persona es susceptible de tener problemas emocionales de una clase u otra. Durante su formación el psicólogo es confrontado con sus propios problemas; sin embargo, puede manejarlos con un estilo especial de proyección e intelectualización, o bien, con honestidad, autoconciencia y responsabilidad. El individuo que no quiera ser *tocado* en su vida afectiva difícilmente será un buen psicólogo. La psicología, por su naturaleza, es del dominio de la introspección individual. Tradicionalmente es la ciencia de la mente. Cualquier disciplina se encuentra vinculada con la experiencia humana; sin embargo, la psicología es la disciplina que se vincula al hecho de la experiencia misma. La psicología nace cuando el hombre se formula preguntas acerca de la experiencia y de su proceso.

La mayoría de los individuos que se forman en la disciplina psicológica empiezan con el interés por el conocimiento de la conciencia humana porque, en última instancia, están ligados a una preocupación por su propia conciencia, aunque no se percaten de ello.

En efecto, un examen de la disciplina psicológica en sí aporta algunos datos acerca de la gente que se forma como psicólogo, pero aún así quedan muchas preguntas sin contestar. Existen algunas investigaciones sobre las características de los psicólogos. Posiblemente la más conocida es la que realizó Roe (citado por Coan, 1979), en 1953, auxiliado por eminentes científicos (físicos, biólogos, antropólogos y psicólogos).

Roe analizó algunos datos demográficos, biográficos y psicométricos. De los resultados de estos análisis, se obtuvieron más datos sobre las características de los científicos que sobre las características distintivas de los psicólogos; si bien de estos datos se pudieron establecer algunas diferencias.

En tests como el TAT (test de apercepción temática) y el *Rorschach*, los científicos sociales, psicólogos y antropólogos probaron tener mayor productividad verbal que los biólogos y los físicos, y demostraron mayor interés en las relaciones interpersonales y en la conciencia social. Los físicos y biólogos mostraron aislamiento social en la infancia temprana.

Se encontró también que los psicólogos y antropólogos tienden, como grupo, a ser más introspectivos. Esto es, reflejan más interés por la realidad subjetiva; sin embargo, a la vez, se sienten más involucrados con la gente.

En un estudio realizado en 1961, donde se compararon 20 graduados en psicología clínica con 20 graduados en física, Galinsky (citado por Coan, 1979) encontró datos biográficos semejantes a los de Roe. En algunos aspectos, los físicos reflejaron aislamiento social durante la infancia; por el contrario, los psicólogos reflejaron haber tenido relaciones más cálidas y cercanas con sus madres durante ese mismo periodo, más oportunidades de establecer relaciones interpersonales a nivel de igualdad y, con frecuencia, ligas más fuertes aunque más conflictivas con sus familias.

También se encontraron diferencias respecto de la educación recibida en la infancia. En los físicos solía ser rígida, basada en la obediencia y en la autoridad ejercida por el padre. En los psicólogos, la disciplina había sido más flexible, dándole más importancia a los sentimientos y basada en autoridad de la madre.

Catell y Drevdahl en 1955 (citados por Coan, 1979) también proporcionaron datos que apoyaban los hallazgos de Roe. Realizaron una investigación con la prueba 16 PF en una muestra al azar de biólogos, físicos y psicólogos. Como grupo de científicos se mostraron relativamente estables y libres de ansiedad. En casi todos los aspectos reflejaron

un patrón social de introversión. Los puntajes de introversión de la muestra de científicos señalaron que éstos no temen la interacción social, que la establecen libremente cuando es necesario; pero que tienden a ser más bien autosuficientes y tienen relativamente menos necesidad de contacto social.

Otras de las características comunes a los tres grupos fueron: un alto índice de inteligencia, sensibilidad emocional y una tendencia hacia formas de pensamiento radicales y poco convencionales. En otro estudio con grupos de artistas y escritores prominentes (Drevdahl y Catell, 1958) se encontraron puntajes semejantes. Los autores sugieren con ello que este patrón de características corresponde más al tipo de personas creativas, que al grupo de científicos propiamente.

Los psicólogos probaron ser más semejantes a los otros grupos de científicos que a los de la población en general. No obstante, reflejaron diferencias en cuanto a que eran menos introvertidos socialmente que el promedio de físicos y biólogos, con una forma de pensar más radical y poco convencional.

Coan (1979) realizó un estudio a 866 (510 hombres, 356 mujeres) psicólogos, miembros de la American Psychological Association (APA), a través de diez instrumentos diferentes que configuraron el cuestionario TOS (Theoretical Orientation Survey). Su trabajo estuvo enfocado a la investigación de las siguientes variables: *a*) demográficas y profesionales; *b*) biográficas; *c*) intereses, valores, actitudes y estilo cognoscitivo, y *d*) personalidad. Relacionó estos factores con la orientación subjetivista (cualitativa, basada en los hechos subjetivos no cuantificables), objetivista (cuantitativa, basada en los hechos objetivos), endogenista (basada en los determinantes internos, concepto del proceso natural de desarrollo) y exogenista (concepto del proceso de desarrollo con base en la interacción social en los determinantes externos).

Los resultados fueron los siguientes:

Variables demográficas y profesionales

Respecto del sexo y la actividad profesional. Se encontró que las mujeres se inclinaron por una orientación hacia la esfera personal y subjetiva; mientras que los hombres se orientaron hacia lo objetivo y concreto.

En cuanto a la actividad profesional, los psicólogos subjetivistas se inclinaron por el trabajo clínico, y los objetivistas gustaban más de las actividades de enseñanza y de investigación. A la vez, los psicólogos con orientación endogenista se interesaron más por la investigación de carácter biológico, y los exogenistas por las actividades donde es posible ejercer influencia efectiva como agente social.

Áreas de interés en psicología. Los subjetivistas mostraron más interés por la psicología clínica. Los objetivistas dirigieron su interés por el análisis experimental de la conducta, la psicología del desarrollo, el aprendizaje y la psicología fisiológica. Los endogenistas se inclinaron más por la psicología del desarrollo. Los exogenistas se interesaron por la terapia conductual, de consejo (*counseling*) y de aprendizaje.

Alianza con los teóricos prominentes. Los objetivistas mostraron afinidad por Skinner. Los subjetivistas mencionaron su simpatía por Erikson, Freud, Jung, Maslow, Perls y Su-

llivan; pero también mencionaban, aunque con menor frecuencia, a Adler, Allport y Rogers. Los endogenistas prestaron más atención a Erikson, Freud, Jung y Piaget. El común denominador de estos teóricos es el concepto del proceso natural de desarrollo; no obstante, en esta línea también fue mencionado Sullivan, quien destaca las etapas de desarrollo, principalmente la interacción social.

Los exogenistas se inclinaron por Rogers y Skinner, combinación interesante en función de lo opuesto de los puntos de vista de estos dos teóricos, en relación con las dimensiones subjetivismo *versus* objetivismo. Lo anterior, sugiere Coan, puede relacionarse con que los psicólogos de ambas orientaciones acusan un interés práctico por ser agentes sociales efectivos.

Orientación psicoterapéutica. Los puntajes encontrados aquí discriminaron significativamente, en orden descendente, cuatro grupos de orientación psicoterapéutica: analíticos, experienciales, eclécticos y conductistas.

Los terapeutas analíticos y los experienciales, en combinación, difirieron rotundamente de los conductistas, y se sugirió que el *item* sobre el grado en que se involucra emocionalmente una persona está relacionado con la orientación subjetivista.

Variables biográficas

Características demográficas de la familia y la religión. Se encontró un dato significativo que relaciona la postura subjetiva con los psicólogos de padres extranjeros (la muestra fue de psicólogos estadounidenses), posiblemente debido a la influencia europea.

En cuanto a la religión, los subjetivistas reflejaron el elemento religioso como algo significativo en su vida y en la de sus padres, en contraste con lo poco que significa para los objetivistas. El estatus socioeconómico no presentó significancia. Por el contrario, las variables más relevantes para la diferenciación fueron la educación y el nivel ocupacional de los padres.

Relaciones con los padres. No se encontraron datos significativos respecto de la dominancia de alguno de los padres. La cercanía de la relación, en cambio, sí fue significativa. Las mujeres psicólogas subjetivistas y endogenistas acusaron una relación más cercana con sus madres. Los psicólogos con orientación cuantitativa reflejaron mayor cercanía con el padre.

En general, los subjetivistas mostraron relaciones más cercanas y armoniosas con sus padres. Los objetivistas reflejaron haber establecido relaciones ocasionales con sus padres, en especial con el del mismo sexo y percibieron al progenitor del mismo sexo como inconsistente en la imposición de reglas, así como en los premios y castigos.

Experiencias infantiles. Las experiencias sociales durante la infancia indudablemente tienen influencia en la personalidad adulta y en la elección de una carrera.

En cierto sentido ambos, objetivismo y exogenismo, implican una clase de orientación hacia la *extroversión*, en atención a lo observable, es decir, a los determinantes externos.

Otros datos pusieron en evidencia que los subjetivistas y endogenistas habían sido tímidos y reservados en su infancia.

Experiencias adultas. El cuestionario biográfico incluía también preguntas sobre el estado civil, los antecedentes académicos, las actividades de desarrollo personal, y las preferencias académicas y recreativas.

En cuanto a las preferencias académicas, se encontró relación entre los objetivistas y las ciencias físicas, matemáticas y biológicas, y una correlación negativa con las áreas musicales; en tanto que los subjetivistas mostraron un marcado interés por las áreas humanista, literaria y musical.

Coan señala que un estudiante tiende a concentrar su interés en las ciencias físicas porque su orientación básica es objetivista, y que otros se concentran en el humanismo porque, de antemano, se inclinan hacia el subjetivismo.

Respecto de las experiencias de crecimiento personal, ya fuera en grupos de encuentro, psicoterapia profunda, meditación, etc., se observó una relación positiva con cualquiera de ellas en los psicólogos subjetivistas, lo cual no sucedió con los objetivistas. Señala Coan que este dato no es sorprendente, en virtud de que este tipo de experiencias requiere que el individuo se ocupe de su realidad subjetiva, de sus sentimientos, imágenes, procesos del pensamiento, fantasías y sueños.

Variables de intereses, valores, actitudes y estilo cognoscitivo

Intereses. Los objetivistas se interesaron por la ingeniería, la física y la matemática, a la par que realizaron actividades artísticas, musicales, literarias y médicas. El total de la muestra obtuvo una alta correlación en los campos de la investigación, el *counseling* y la psicoterapia. Los objetivistas se correlacionaron en forma más positiva con la investigación y en forma negativa con el *counseling* y la psicoterapia; este dato fue más claro en los psicólogos hombres. En la muestra de mujeres se observó más interés por escribir.

Valores. La muestra de psicólogos, de ambos sexos, reflejó altos puntajes en las escalas de valores teóricos y estéticos, y bajos en las escalas económica y religiosa. El valor teórico se correlacionó con los objetivistas que dieron importancia a las actividades teóricas y de investigación, así como a las funciones racionales de la mente humana. El valor estético mostró una clara alianza con el subjetivismo. En muchas formas, el trabajo científico ha sido considerado como un arte. En los objetivistas el valor político de liderazgo fue el más significativo, mientras que en los subjetivista fue la benevolencia social. Esto parecería indicar que en las relaciones interpersonales, los objetivistas tienden a valorar el poder y la capacidad para el acierto; mientras que los subjetivistas consideran más importante responder a las necesidades de otras personas. Es decir, el objetivista se orienta al objeto, y el subjetivista, a la persona.

Actitudes. Se refieren a las creencias y a las formas de percibir el mundo. Aparentemente los subjetivistas se inclinaron más por involucrarse afectivamente con los acontecimientos de su propia vida, aun corriendo el riesgo de lastimarse en el proceso. Los objetivistas tienden a mirar las situaciones a una cierta distancia emocional.

Estilo cognoscitivo. El objetivismo contra el subjetivismo no demostró ninguna relación con el estilo cognoscitivo en las dimensiones de complejidad-simplicidad, aunque sí se

correlacionó con la complejidad de la percepción interpersonal. Los subjetivistas tienden a percibir y conceptualizar a la gente de una forma más compleja que los objetivistas.

En cuanto a las formas de conocimiento, los subjetivistas y objetivistas se inclinaron por lo intuitivo y lo empírico, respectivamente. Los psicólogos con puntajes altos en la forma intuitiva de conocimiento le daban más importancia a la experiencia y a las variables subjetivas, y rechazaban cualquier hecho que redujera lo subjetivo a objetivo.

Coan señala que los psicólogos tienden a *encapsularse* en un solo camino para conocer la realidad. Este límite podría subsanarse si se recurriera libremente a todas las formas de aproximación al ser humano. Se considera que tanto los subjetivistas como los objetivistas están *encapsulados*; los primeros en los sentimientos, los segundos en la razón.

Variables de personalidad

Apertura a la experiencia. El subjetivismo implicó una gran apertura a las variedades cualitativas de la gente y a las experiencias humanas, en oposición a la orientación restrictiva de los objetivistas, que fácilmente sacrifican la apertura por el orden y la certeza.

La experiencia de control. El objetivismo por su naturaleza implicó la necesidad de control, seguridad, predictibilidad y certeza. Se encontró que dicha característica era observable tanto en el terreno de la teoría con que se aborda el trabajo, como en la vida privada de los psicólogos que poseen dicha orientación.

El control del humanista estaba enfocado a construir una sociedad más justa, a impulsar acciones que tiendan a evitar la guerra y a promover el control sobre su propio desarrollo.

Factores generales de personalidad. Los endogenistas tienden a ser relativamente más autosuficientes y los exogenistas más dependientes del grupo. La sensibilidad emocional apareció como característica de los endogenistas, como consecuencia de un ambiente familiar protector (Coan, 1979).

La investigación más reciente de Coan (1987), sobre psicoterapeutas con tres orientaciones teóricas en psicología, reflejó que los jungianos probaron ser los más subjetivistas y los freudianos los más objetivistas; los jungianos fueron más endogenistas y los adlerianos más exogenistas. Los psicoterapeutas mostraron ser más subjetivistas en promedio que los psicólogos en general.

En México, Tercero (1963) realizó un estudio con estudiantes mexicanos de primer ingreso a la carrera de psicología. Su propósito fue explorar, a través del *Rorschach*, algunas características perceptuales que poseyeran los individuos que pretendan abrazar el ejercicio de la psicología como profesión, con la finalidad de encontrar mejores métodos de orientación vocacional.

Define el término *vocación* como el impulso personal que nace de las fuentes más profundas de la personalidad, y que impulsa al individuo a satisfacer sus necesidades dentro del mundo del trabajo y del conocimiento; depende de las peculiaridades biológicas y biográficas de cada sujeto. En general, el análisis cuantitativo de las configuraciones perceptuales distintivas del grupo vocacional de la psicología produjo resultados muy pobres, en cuanto a las diferencias significativas buscadas.



Navarro (1979) realizó un estudio a través del MMPI (inventario multifásico de la personalidad de Minnesota) con estudiantes mexicanos de primer ingreso a la Universidad Iberoamericana (UIA), según las carreras solicitadas. Dentro del grupo que solicitó su inscripción en las carreras de antropología, ciencias sociales y psicología, encontró que tanto los hombres como las mujeres manifestaron mayor autosuficiencia y aceptación de sí mismos, mayores preocupaciones somáticas y sentimentalismo superficial en su trato, y mayor interés literario y artístico; manifestaron también un grado de sensibilidad emocional mayor que los estudiantes de otros campos; se describen como menos ligados a un dogma o a una práctica religiosa y menos motivados en cuanto a sus logros personales, menos competitivos y menos rencorosos en sus relaciones interpersonales.

Los psicólogos, en su trabajo profesional, generalmente dirigen su atención a otras personas y rara vez piensan en sí mismos como objetos susceptibles de investigación científica. De aquí que existan pocas investigaciones acerca de las características específicas que determinan el proceso de convertirse en psicólogo.

Tena y Vírseda (1995, pp. 63-69), siguiendo algunos de los planteamientos de Harrsch (1983-1994) sobre la identidad profesional del psicólogo, realizaron un estudio descriptivo sobre la salud mental en profesionales de la salud. El objetivo de su investigación fue recopilar datos a través de un cuestionario mixto acerca de la salud mental en los profesionales de la salud mental (psicólogos, psicoterapeutas y psicoanalistas). Parten del concepto de salud mental reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como el equilibrio bio-psico-social de los individuos. Concluyen que al profesional de la salud le gusta observar pero no ser observado; le gusta investigar con otros pero no que investiguen con él. Señalan que de 300 cuestionarios posibles de aplicación y a los que se les mantuvo seguimiento personal, sólo se pudieron recuperar 45, lo cual significa que sólo 15% de la población total quiso participar.

Los resultados de tal investigación arrojaron datos sobre las áreas laboral, familiar, del tiempo libre, personal y de salud. En el área *laboral* se destaca la posición de que para

estar lo mejor equilibrado posible es necesario trabajar bajo la práctica supervisada y estar en psicoterapia personal; se reconoce que un buen profesional de la salud se caracteriza por estar consciente de sus propios conflictos, así como por tener ética sólida. En el área *familiar* se encontró que 32% de los terapeutas encuestados están divorciados, 13% viven solos y 64% viven con esposa e hijos. En el área *del tiempo libre* se destaca el gusto por la lectura, el cine, el deporte y la música, así como por escribir. En el área *personal y de salud*, en general, los profesionales de la salud que se dedican a la práctica institucional se caracterizaron por lo siguiente: sufren mayor tensión, les preocupa más su estado de salud, están menos satisfechos personalmente, son más nerviosos, tienen su vida menos organizada y con poco control, les gustaría más cambiar de trabajo, consideran ser menos saludables que sus colegas, parecen más ansiosos, tienen menos energía y condiciones de trabajo menos agradables, y están menos satisfechos con su tiempo libre y con su remuneración económica en general.

A partir de la experiencia adquirida por la autora del presente volumen —identidad del psicólogo— con las personas que desean ingresar a la carrera de psicología, se afirma que los distingue una frase que año tras año repiten los alumnos y que podría resumirse en: *quiero estudiar psicología porque deseo ayudar a los demás*. La frase se ha asociado por mucho tiempo con la idea de que el individuo que pretende ser psicólogo, si bien conscientemente muestra un agudo interés de tipo social, su motivación inconsciente suele inferirlo como un mecanismo de negación a la propia necesidad de ayuda que plasma en los demás.

Otra idea dentro del ámbito profesional es que todo aquel que se dedica al campo de las ciencias del comportamiento lo hace impulsado por un deseo de reparar, en los demás, los propios conflictos no resueltos. Desarrolla así, como señala Cantú Garza (material inédito), un patrón de personalidad que se caracteriza por el narcisismo, la depresión y la omnipotencia.

Al analizar las investigaciones previamente referidas, que abarcan tanto a los psicólogos prominentes como a los estudiantes de primer ingreso a la carrera, es de hacer notar que las personas que se dedican al estudio de esta disciplina muestran de antemano un grado de sensibilidad emocional mayor que quienes se inclinan a otro tipo de estudios.

Resulta pues de primordial importancia que el individuo que desea ingresar a la carrera de psicología demuestre tener interés de tipo científico, social y literario; actitudes de apertura a la experiencia; y un cierto grado de capacidad de introspección, reflexión y toma de conciencia; así como una actitud de honestidad y respeto frente al ser humano como sujeto y objeto de investigación. Este último punto es de especial trascendencia en el ejercicio posterior de la profesión, pues con frecuencia se *usa* la profesión para tapar y justificar conductas patológicas, al hacer gala del poder que se llega a ejercer sobre un individuo o grupo de individuos.

Se puede considerar entonces que, cualesquiera que sean las características personales, dentro de los límites antes mencionados, así como cualquiera que sea la motivación que impulsa a un individuo a estudiar psicología, la esencia del fenómeno de la formación profesional radica en un proceso de constante cambio y evolución, que conlleva la integración paulatina de diversas etapas del aprendizaje académico y el crecimiento personal, ello con la finalidad trascendental de crear conciencia y responsabilidad hacia sí mismo y con su comunidad, así como para lograr un sentimiento de identidad profesional como psicólogo (véase los capítulos 1, 7, 8, 9 y 10).

Perfil profesional del psicólogo

La preocupación por definir qué significa ser psicólogo ha tomado gran importancia en los tres últimos decenios. Reflejo de ello son los trabajos del sueco Smedslund (1972) y del estadounidense Coan (1979). Entre los mexicanos destacan Mouret y Ribes (1977), el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (1978-1989), Lartigue y Harrsch (1981), Acle Tomasini (1989-1996), Alcaraz (1988), Díaz Guerrero (1989), Urbina (1989), Figueroa (2000, 2001 y 2002), entre otros.

En México, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (*Enseñanza e investigación en psicología*, 1978, pp. 4-9) se planteó las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es en realidad el psicólogo mexicano? ¿Cuáles son algunas de sus características generales?
2. ¿Quién queremos que sea? y, en forma más específica, ¿qué tipo de características académicas y profesionales deben identificarlo para que responda no sólo a las expectativas de quiénes van a ser los beneficiarios de sus servicios, sino a las necesidades de nuestro país?

Las preguntas anteriores sólo pueden responderse, por una parte, con trabajos de investigación sobre la actividad real del psicólogo como investigador, maestro, profesional y promotor de un orden social más justo y equitativo; y por otra, mediante el análisis de los grupos a quienes van dirigidos los servicios del psicólogo.

Se considera que los orígenes mágicos, filosóficos y médicos de la psicología por muchos años han conformado un problema de confusión en la identidad profesional del psicólogo. Ardila (1977 y 1978) comentaba que ante los ojos de la sociedad, el psicólogo es un profesional que se dedica a hacer diagnóstico clínico, terapia y que sabe mucho de pruebas psicológicas y estadística. Aun cuando su imagen pública se ha ido esclareciendo en los últimos años, a veces se olvida, por ejemplo, que psicólogos clínicos y psiquiatras son dos tipos diferentes de profesionales, con historias y métodos distintos.

Por mucho tiempo los psicólogos, ya en su trabajo profesional, han colaborado con psiquiatras, psicoanalistas, neurólogos y pediatras en el área clínica, invadiendo así los campos respectivos; han prestado su ayuda en las escuelas, en el área educativa, confundiéndose con los pedagogos; han participado en las empresas, entrelazando sus labores con las disciplinas de administración y relaciones industriales. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que el psicólogo no deba trabajar en equipos interdisciplinarios; por el contrario, las demandas de la sociedad actual así lo requieren. Sólo se desea poner de relieve la clarificación e identificación de la psicología como profesión independiente.

Se considera que la actividad profesional básica del psicólogo se orienta hacia la promoción del desarrollo de los seres humanos, a través de reeducar —con base en la realidad— sus patrones de comportamiento, así como de optimizar sus funciones, ya sea en el campo clínico, educativo, laboral, experimental o social.

Al optimizar las potencialidades, se incrementa y promueve la productividad, la creatividad, la libertad y la autorrealización. Lo anterior brinda la posibilidad de satisfacer las propias necesidades y de tomar conciencia y responsabilidad de las necesidades de los demás. El psicólogo puede actuar, entonces, sobre la interacción de conductas y trabajar sobre lo que une, a través de analizar y conocer lo que desune; enfocarse hacia

aquello que armoniza y conduce a que la gente sea feliz en su interacción en la vida diaria, entendiendo por felicidad un estado de bienestar general.

En México, los esfuerzos por definir las funciones profesionales del psicólogo culminaron con la publicación *Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano* (CNEIP, 1978, pp. 4-9), donde se señalan las siguientes observaciones:

> Hasta hoy en día, el psicólogo ha dirigido su trabajo profesional al sector de la población que recibe el mayor número de bienes y servicios, no obstante que el número de los que componen esa capa privilegiada es sumamente escaso. En México, la inmensa mayoría vive en la miseria y con pocas oportunidades educativas, padeciendo desnutrición y enfermedades endémicas. Las técnicas de la ciencia psicológica, en tanto que sirven para modificar prácticas sociales a nivel individual y de grupo, pueden ayudar en la serie de acciones concertadas que, los especialistas en diversas disciplinas, necesitan realizar para resolver algunos problemas urgentes de la población. Las instituciones dedicadas a la enseñanza de la psicología, orientadas de acuerdo con el modelo del profesionista liberal, no han sabido responder al reto que significa el comprometerse con la sofisticación de las necesidades del país. Sus currícula académicos se han organizado en función, sobre todo, de los requerimientos formales de la disciplina y no se ha llegado a atender, en forma sistemática, el problema de adecuar los planes de estudio a la resolución de problemas sociales. La imagen del profesionista liberal dirigiendo sus servicios, sobre todo al grupo capaz de pagarlos, ha sido también guía en la formulación de los programas académicos.

Para llevar a cabo la definición del perfil profesional del psicólogo:

> fue necesario proceder, en primer término, a un análisis de los problemas más apremiantes en nuestro país, con base en diversas fuentes de información. Dicho análisis permitió, posteriormente, la clasificación de los problemas considerados en sectores generales que, a la vez, constituyeron las áreas a las que debe dirigirse la acción profesional. Por otro lado, se hizo también una clasificación de aquellas funciones que un profesionista, y en particular un psicólogo, debe llevar a cabo con la finalidad de contribuir a la solución de dichos problemas, a través del análisis y la ponderación de las acciones que hasta ahora ha desempeñado el psicólogo, y la determinación de las que sería necesario que desempeñara para resolver los problemas detectados. La formulación de estas funciones en su relación con las áreas problema señaladas como prioritarias, a los sectores de la población en donde estos problemas tienen su mayor magnitud y a la cantidad de población que pudiera ser afectada por la acción profesional, al cual se ajustarán los diferentes programas académicos para ser útiles a nuestro país.

A continuación se presenta el cuadro 6.1 (véase p. 176), donde se vertieron las conclusiones del taller que fue llevado a cabo con la representación de diferentes centros de enseñanza, y de las diversas asociaciones de psicología del país, en Jurica, Querétaro, en marzo de 1978.

Por su parte, el grupo de psicólogos de la UIA, que en 1979 se abocó a la revisión del plan de estudios del Departamento de Psicología (Lartigue y Harrsch, 1981), definieron el *perfil ideal del psicólogo* egresado de la propia Universidad (véase el cuadro 6.2, p. 183). El objetivo es formar profesionales capacitados para promover el desarrollo integral de los seres humanos, que contribuyan a la descripción, explicación y solución de los pro-

CUADRO 6.1 FUNCIONES PROFESIONALES Y PRIORIDADES DE TRABAJO DEL PSICÓLOGO MEXICANO.

Funciones profesionales	*Problemas sociales en orden de prioridad*	*Sector de la población en orden de prioridad*	*Beneficios del servicio en orden de prioridad*
Evaluación	Educación	Rural marginal	Grupos institucionales (macro y micro)
Planeación	Salud pública	Urbano marginal	Grupos no institucionales (macro y micro)
Intervención	Producción y consumo	Rural desarrollado	Individuos
Prevención	Organización social	Urbano desarrollado	
Investigación	*Ecología*		

blemas psicológicos más importantes del país. Esta capacitación se fundamenta en una discusión crítica de las principales corrientes de la psicología contemporánea en México y en el extranjero, y pone especial énfasis en la formación del psicólogo al servicio de todos los grupos sociales, incluyendo a los individuos particulares y a los sectores más necesitados de la sociedad, así como en el logro de una identidad profesional.

El plan de estudios que estuvo vigente a partir de 1988, del Departamento de Psicología de la UIA, sostiene como objetivos generales preparar profesionales de alto nivel académico que posean los elementos teóricos y los instrumentos prácticos necesarios para trabajar en diferentes áreas de aplicación de la psicología. Capacitarlos en el manejo de las diversas metodologías científicas y profesionales de la disciplina, a través de las prácticas sistemáticas y de la investigación. Proporcionarles experiencias de aprendizaje y crecimiento como personas en la búsqueda de la identidad profesional.

El egresado de la licenciatura en psicología de dicha universidad tendrá en mayor o menor grado —dependiendo de su dedicación e interés— las siguientes características:

a) *Calidad profesional y compromiso social.* Poseerá los instrumentos conceptuales y las habilidades prácticas que lo capaciten para un ejercicio profesional de alto nivel en México. No será un especialista, pero tendrá un conocimiento global de la disciplina y manejará las principales técnicas de evaluación, planeación e intervención en los diferentes campos de la psicología aplicada.

Será capaz de manejar diversas metodologías, según la naturaleza y el planteamiento de la tarea y sabrá relacionar los aspectos fisiológicos con los aspectos psicológicos y sociales del comportamiento. Pondrá sus conocimientos al servicio de los mexicanos de hoy, no sólo para que comprendan mejor su propio mundo objetivo y subjetivo, sino para que puedan relacionarse mejor, entender la realidad social e impulsar una existencia cada día más justa y más plena.

b) *Rigor científico en la intervención, actitud de servicio y apertura.* Se mantendrá en contacto con el estudio y la observación sistemática de la realidad, y sus tareas de búsqueda e investigación se caracterizarán por la objetividad y la serenidad en los planteamientos y las soluciones.

Será capaz de integrar y poner a prueba, con rigor científico, sus conocimientos sobre el comportamiento humano y se comprometerá con estos conocimientos al servicio de México, en algunas de las áreas de aplicación de la psicología: familiar, educativa, clínica, laboral, comunitaria y social.

Estará genuinamente abierto a las diversas corrientes o aproximaciones de la psicología contemporánea para entender al hombre. Aunque llegará a identificarse más con una de ellas, no dejará de considerar válidas a las otras aproximaciones, tendrá un enfoque global de las ciencias del comportamiento, más allá de cualquier planteamiento reduccionista.

c) *Actitud interdisciplinaria y de diálogo*. Estará abierto al diálogo con otros profesionales de diferentes disciplinas, y se manifestará dispuesto a colaborar con ellos en tareas comunes.

d) *Formación personal humanista*. Interesado en cultura general y en el conocimiento del hombre más allá del que le proporcione su disciplina. Será una persona cada vez más consciente de sus propios valores como profesional.

Identificado con su gremio profesional, respetará no sólo a las personas, sino los planteamientos teóricos y el trabajo de sus colegas.

Para 1995, el perfil de egreso de la licenciatura en psicología de la UIA, contempla además de lo antes señalado, que el psicólogo optará por la sinceridad y la congruencia del pensamiento, el sentimiento y la conducta. Se identificará con los **valores** que promueve la psicología profesional, especialmente con el compromiso de procurar la justicia social en el ejercicio de su profesión. Desempeñará su profesión de modo **ético** y responsable, y promocionará la salud y la orientación hacia la vida. Asimismo, en cuanto a sus habilidades, llama la atención el rubro de la "capacidad para vencer obstáculos y trabajar bajo presión" que, visto desde otro enfoque, implica la gran *tolerancia a la frustración y capacidad de demora* que es inminente desarrollar para el buen ejercicio de la profesión del psicólogo.

Con motivo de la reintegración del Colegio Nacional de Psicología, Alcaraz (1988) señalaba que ayudar al hombre en su relación con el medio ambiente natural y social es tarea del psicólogo. Sin embargo, agrega que aún se llega a considerar a la psicología como ese conocimiento un tanto intuitivo que se tiene acerca de nuestros semejantes, y al psicólogo se le vislumbra como alguien que *de un vistazo* llega a enterarse hasta de nuestros más íntimos deseos, o bien, no se tiene idea alguna de lo que puede hacer.

Acle Tomasini (1989) menciona que el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1984 se planteó la necesidad de cuestionarse la vigencia y viabilidad del perfil profesional propuesto por el mismo CNEIP en 1978 (véase p. 178 del presente volumen). Como resultado de una serie de investigaciones previas, en 1987 se organizó una reunión con directores de escuelas y facultades de psicología del país en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, para la realización del proyecto *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México*.

En dicho documento se planteó el problema relativo a la identidad profesional del psicólogo, que parece empezar desde el inicio de la licenciatura; según los resultados de la población encuestada, se encontró que la motivación al elegir la carrera de psicología era la de *brindar ayuda al hombre*, aspecto que refleja la carencia de una orientación profesional adecuada que informe los aspectos teórico-prácticos de la disciplina.

Dicho planteamiento coincide con las reflexiones que sobre el mismo punto realizara la autora de este libro en su primera edición (Harrsch, 1983, p. 185) y que ahora se constatan con las investigaciones realizadas por el CNEIP.

Los trabajos del CNEIP sobre el perfil profesional (Acle Tomasini, 1989, p. 127) en resumen:

1. Define al psicólogo como un profesionista universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos, y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social, desde una perspectiva interdisciplinaria.
2. Sugiere eliminar el concepto de área profesional que fracciona el quehacer del psicólogo considerando, más bien, campos o sectores de aplicación donde converjan diferentes áreas de la psicología; campos relacionados con las necesidades sociales correspondientes a los sectores de salud, educación, producción y consumo, ecología y vivienda, y organización social.
3. Indica que las funciones profesionales del psicólogo serán las de detectar, evaluar, planear, investigar e intervenir (influyendo esta última en prevención, rehabilitación y orientación). Funciones además que se interrelacionarán al realizarse. En cuanto a las actividades profesionales, habrá algunas que todos los psicólogos deberán realizar independientemente del campo del que se trate, y otras específicas y relativas a su campo particular.

Posteriormente, Acle (1996, p. 225) señala que el concepto de *perfil profesional* fue definido por Díaz Barriga *et al.,* (1990) como “la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o los campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina), tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas”. Asimismo, menciona que un aspecto medular en la definición del perfil del psicólogo propuesto por el mismo Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) es reorientar la práctica profesional hacia un compromiso social, buscando así que, a través del ejercicio mismo de la profesión, el egresado sea capaz de contribuir en la solución de problemas nacionales.

Figueroa (2001, pp. 185-197), en su artículo sobre la planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos, señala que, en los albores del nuevo milenio, parece que las estrategias habrán de vincularse con los nuevos desarrollos informáticos en la enseñanza-aprendizaje de las profesiones.

En 1999 se llevó a cabo el taller *El Perfil Profesional del Psicólogo del Próximo Milenio,* durante la LXV Asamblea General del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). En el taller, directores de las principales facultades de psico-

logía del país debatieron sobre las características que deberían tener los psicólogos que se formen y ejerzan de cara al siglo XXI.

Figueroa y Zárate (2000, pp. 211-219) reseñan los resultados preliminares del taller de 1999 en "El psicólogo del presente milenio". Señalan que las principales conclusiones de este encuentro se refieren a los aspectos relacionados con:

1. Funciones profesionales del psicólogo

Entre las funciones principales del psicólogo se propusieron las siguientes:

a) Vincular áreas de servicio, niveles, campos y escenarios.
b) Establecer macroprocesos (planeación, desarrollo y evaluación) en cada área de servicio.
c) Hacer estudios de seguimiento de egresados para determinar el ejercicio de funciones profesionales vigentes e identificar prácticas emergentes.
d) Identificar actividades profesionales, campos y escenarios específicos relativos a las funciones del psicólogo.
e) Identificar oportunidades sociales, organizacionales y comunitarias para el ejercicio de funciones profesionales del psicólogo.
f) Detectar necesidades de servicio del psicólogo entre individuos y grupos sociales, tanto en el nivel de los usuarios reales como en el de los potenciales.

2. Currículum

Los objetivos del sistema curricular para la formación del psicólogo serían:

I. Ofrecer una formación general, sin áreas de especialidad.
II. Propiciar un aprendizaje para la vida y la capacidad de creatividad y autoaprendizaje.
III. Favorecer una estructura flexible para que el alumno pueda invertir su tiempo en los contenidos que desee.
IV. Fomentar un diseño versátil con base en criterios mínimos de calidad.
V. Desarrollar en él habilidades complejas, como capacidad de integración y adaptación, visión interdisciplinaria y capacidad de innovación.
VI. Propiciar la vocación de servicio a la comunidad y que el estudiante sea capaz de hacer que ésta genere insumos y recursos propios para su desarrollo.

3. Área de la Psicología. Ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina

Al analizar la formación del psicólogo, habría que considerar la implicación de los campos de aplicación, orientaciones teóricas y escenarios. Se resalta la necesidad de que la formación del psicólogo se fundamente en una preparación sólida —independientemente de las orientaciones teóricas que sustenten los currícula de la licenciatura—, en aspectos tales como metodologías, instrumentos de evaluación y diagnóstico, estrategias de búsqueda de información y resolución de problemas contextualizados regional, nacional e internacionalmente, dando prioridad a los dos primeros niveles.

4. Identidad del psicólogo

Para abordar este tema, se analizó el ser del psicólogo con base en las siguientes interrogantes y respuestas tentativas:

¿Quién y qué es el psicólogo?

Es un profesional con capacidad de flexibilidad, liderazgo y creatividad, con vocación de servicio a la comunidad y a su propia formación; está adaptado al trabajo transdisciplinario y es capaz de asumir, y vivenciar los valores éticos y morales, privilegiando al ser humano como eje rector de su trabajo; posee una formación social que le permite comprometerse con su entorno.

¿Cómo se logra lo anterior?

Sistematizando la formación de conocimientos que desarrollen sus habilidades críticas, actitud de búsqueda y transformación, y capacidad para vincular la teoría con la realidad social, traduciendo su percepción a una explicación científica de la realidad congruente con una formación metodológica.

¿Por qué?

Porque existen necesidades humanas no resueltas y manifiestas, agudizadas a partir de la difusión de culturas que promueven el *tener* sobre el *ser* y que, como consecuencia, generan sensaciones de vacío y aumentan los problemas sociales, lo que se refleja en la pérdida de valores.

¿Para qué?

Para lograr el desarrollo y bienestar tanto personal como comunitario.

¿Hacia dónde?

Hacia el logro de la dignidad y el bienestar de la persona y de los grupos humanos.

¿Cuándo?

En un proceso permanente y sistemático.

Para lograr lo anterior, se planteó una propuesta metodológica que consiste fundamentalmente en:

I. Formar a los docentes en asuntos que impulsen esta identidad mediante seminarios y talleres.
II. Incluir en la estructura curricular de cada institución cátedras que la fomenten.
III. Formar y culturizar a los docentes en esta temática, así como proyectar la institución hacia la comunidad; dicha culturización se logrará a través de la realización de eventos masivos regionales y nacionales que promuevan la identidad del psicólogo.
IV. Establecer líneas de investigación sobre tales temas.
V. Establecer la visión y misión institucionales, así como el perfil de ingreso y egreso de la licenciatura, con base en estas características.
VI. Promover la participación activa de los estudiantes en la realidad social.
VII. Crear e institucionalizar la deontología del psicólogo propuesta por el CNEIP.

Figueroa y Oliva (2000) aluden también al currículum del posgrado, a las características del posgraduado en psicología, así como a la organización y administración de procesos de enseñanza y, por último, a la investigación en licenciatura y posgrado en psicología, que incluye algunas consideraciones sobre los docentes.

El segundo taller de la serie "El Psicólogo del nuevo milenio" se llevó a cabo en la ciudad de Veracruz, Veracruz, en abril de 2000. En él se incorporó una nueva mesa de

discusión que versó sobre los valores en la práctica profesional. El tercer taller fue realizado en la ciudad de San Luis Potosí, San Luis Potosí, en octubre de 2000 y se abocó a la construcción de la propuesta de evaluación curricular dirigida a valorar los planes de estudio vigentes, además de analizar la vinculación trilateral y la flexibilidad curricular relativa al Tratado del Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Figueroa, 2001, pp. 6-7).

Finalmente, como resultado de los talleres se resumieron en ocho los aspectos clave para el trazo del perfil profesional ideal del psicólogo en el nuevo milenio (Figueroa, 2002, pp. 274-276):

1. Funciones profesionales.
2. Currículum.
3. Ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina.
4. Identidad.
5. Organización y administración del proceso de enseñanza.
6. Investigación.
7. Valores.
8. Vinculación trilateral y flexibilidad curricular.

El objetivo de los planteamientos que desde 1981 viene realizando la autora de la presente obra —Identidad del psicólogo— es proporcionar una imagen de lo que es y de lo que hace un psicólogo; es decir, de su identidad profesional. El perfil profesional del psicólogo no sólo implica las actividades correspondientes al ejercicio profesional, sino también las habilidades y características personales involucradas en la elección vocacional de la psicología como medio de realización profesional.

Los planteamientos sobre la identidad profesional del psicólogo (véanse los capítulos 1, 9 y 10) son complejos, puesto que atañen al núcleo mismo de la personalidad de aquellos que eligen incursionar en el proceso de convertirse en psicólogos. De ahí que el valorar la identidad personal que favorece la identidad profesional no es tan simple como pretende sustentar García (1989) en su investigación sobre la identidad del estudiante de psicología en relación con su formación profesional, mediante un análisis de expectativas iniciales respecto de la carrera.

Como señala Díaz Guerrero (1989, p. 761):

> Es probable que en ninguna otra profesión, tanto como en la psicología, sea necesario tener una clara conciencia de proyección. La proyección es un proceso psicológico a través del cual atribuimos nuestras propias necesidades, características, actitudes y/o procesos subjetivos, a otros. Es decir, el proceso mediante el cual casi todo lo que forma nuestra propia e individual idiosincrasia es utilizado constantemente, parcial consciente y parcial inconsciente, para afirmar, juzgar, comparar y, en suma, para decidir y hacer todo lo que decidimos y hacemos en relación con otros seres humanos. Si se quiere tener éxito como psicólogo ético y no como "charlatán" o demagogo, una de las tareas fundamentales —de todo psicólogo— es la de desarrollar una eficaz conciencia de proyección.

Amén del dominio de técnicas, contenidos teóricos y metodológicos implícitos en la psicología como ciencia, disciplina y profesión.

Con motivo del taller *El Perfil Profesional del Psicólogo del Próximo Milenio,* llevado a cabo en noviembre de 1999, el CNEIP publicó, en agosto de 2000, las Conferencias Magistrales de la LXV Asamblea General del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. En tal documento, Alcaraz (2000, pp. 1-17) apunta que en el nuevo perfil del psicólogo deben tenerse en cuenta el Tratado de Libre Comercio, la ideología de la globalización, el desarrollo de habilidades para el manejo de los símbolos abstractos de lógica y matemáticas, el aprendizaje de varias lenguas, el manejo de la computadora, las técnicas estadísticas y los instrumentos de la informática y telemática en general. Considera este autor que otro de los ejes en la formación del psicólogo y conformación de su perfil es el desarrollo de capacidades deliberativas de juicio crítico, juicio moral y juicio ético. Concluye que factores como la independencia, la creatividad, la integración social, la capacidad de servicio a la comunidad y la responsabilidad ética son rasgos importantes del perfil del psicólogo. Señala que si el nuevo perfil del psicólogo logra combinar aspectos de dominio técnico con cualidades humanas, podrán ser profesionales capaces de contribuir creativamente con la sociedad.

Por su parte, Odriozola (2000, pp. 57-58) alude al perfil del psicólogo del siglo XXI sustentado en una alta calidad académica y profesional, encaminada a la promoción de los grandes valores humanos y científicos, y de la formación integral y humana de los usuarios de sus servicios, e inspirada en los valores trascendentales.

Palafox (2000, p. 87) afirma que el perfil profesional del psicólogo se define con base en las diferentes demandas que la sociedad impone sobre las instituciones de educación superior. Enfatiza que la definición del perfil profesional del psicólogo sólo se puede dar a partir de un vínculo estrecho con la investigación básica, dada la naturaleza cambiante de los problemas que se le presentan en su ejercicio profesional.

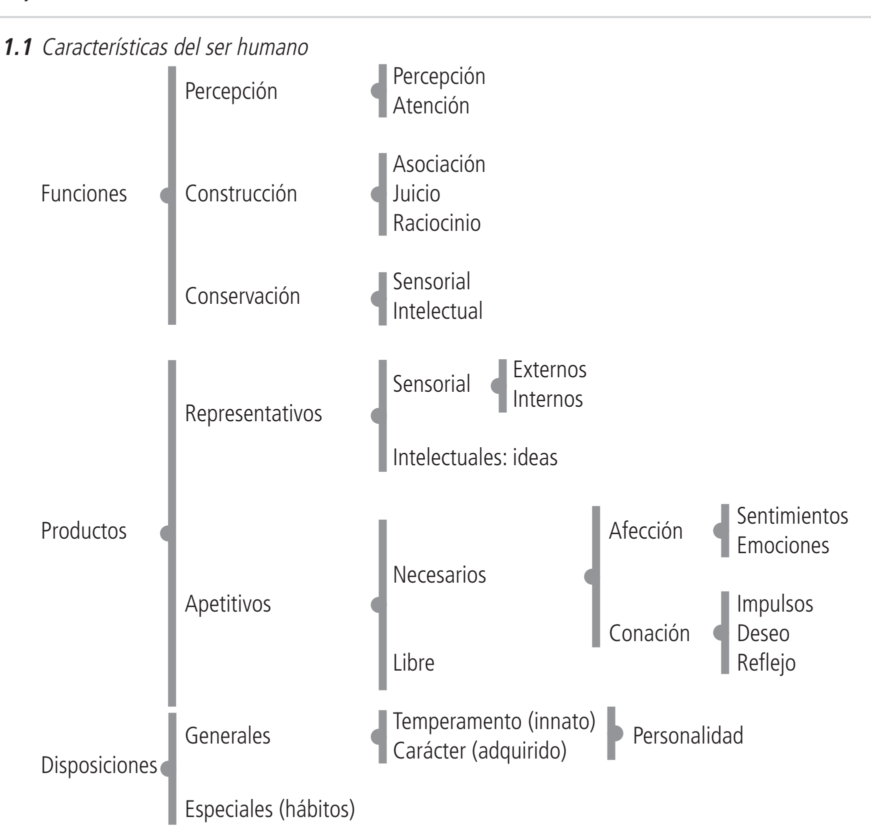
En este quehacer de conformar el perfil profesional del psicólogo ante el nuevo milenio, Figueroa (2000, p. 225) señala que "habría que reconocer en el debilitamiento de los paradigmas educativos vigentes en nuestro país el impacto de un factor de mayores proporciones. Éste, conocido como *globalización*, se identifica con las dinámicas de internacionalización y los procesos de investigación en los ámbitos económico, social, político y cultural de una sociedad". De aquí que (p. 229) "se esperaría el surgimiento de un paradigma, donde profesores, investigadores y estudiantes se comprometiesen en torno a experiencias e intercambios dictados por los problemas del entorno, más que por la adquisición exclusivamente de saberes".

Como se observa, se ha trabajado mucho para redefinir el perfil profesional del psicólogo en los albores de este nuevo milenio. Ciertamente, se alude al desarrollo de habilidades específicas, en tanto que el factor humano se considera cada vez más importante para la intervención del psicólogo en la sociedad. Sin embargo, las reflexiones y los cuestionamientos antes señalados todavía no contemplan el desarrollo como persona en el perfil del psicólogo, ni el hecho contundente de que también debe cuidar de su salud mental para incidir en la problemática de otro ser humano, y así vislumbrar sustancialmente una identidad profesional cohesiva e integrada.

CUADRO 6.2 PERFIL DEL PSICÓLOGO EGRESADO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.

1. *Objetivos de conocimiento.*

1.1 *Características del ser humano*



1.2 *Factores que afectan al ser humano.*
Biológicos: genéticos, endócrinos, fisiológicos, embriológicos.
Psicológicos: cognoscitivos, afectivos y conativos.
Relaciones sociales: instituciones, familia, clan, cultura.
Relaciones ecológicas con el hábitat: primarias y secundarias.
Factores ambientales: político-económico.

1.3 *Desarrollo del ser humano.*
Desarrollo físico-biológico.
Desarrollo cognoscitivo.
Desarrollo afectivo.
Desarrollo conativo.
Desarrollo social.
Alteraciones en el desarrollo.

(*continúa*)

CUADRO 6.2 (*Continuación*).

2. *Objetivos en cuanto a habilidades.*

2.1 *Observación casual y sistemática.*
En cuanto a la participación:
Naturalística.
Participativa.
Instrumental.
En cuanto al registro:
Clasificatoria.
Causal (relación causa-efecto).

2.2 *Elaboración y empleo de instrumentos.*
Instrumentos de observación de la conducta y de modificación de la conducta.

2.3 *Capacidad de integrar la teoría con la práctica.*
Actividades interuniversitarias y extrauniversitarias.

2.4 *Capacidad de interacción empática.*
Experiencias vivenciales de aprendizaje.

3. *Objetivos en cuanto a disciplina científica.*

3.1 *Conocer el método científico y su aplicación.*
Metodología general.
Metodología específica de la psicología.
Técnicas lógico-matemáticas.

4. *Actitud interdisciplinaria y de diálogo.*

Que el interés por la naturaleza humana se extienda hacia todos las áreas que la engloban y analizan.

5. *Actitud de servicio en el trabajo profesional.*

Que el interés en el servicio profesional se dirija preferentemente a aquellos grupos rurales y urbanos que hayan alcanzado la gratificación vital mínima, pero que requieran de contacto humano intensivo para su desarrollo.

6. *Formación personal humanista.*

Como parte de la formación personal humanista se requiere del logro de un cierto equilibrio psíquico que garantice la objetividad y mantenga el interés por el fenómeno humano.
La capacidad de comunicarse con los demás en la riqueza de todos sus aspectos, que mantiene una actitud crítica y un decidido respeto por las convicciones de los demás.

7. *Valores.*

El psicólogo debe fomentar y desarrollar el amor, la justicia, la confianza y la búsqueda de la verdad. Guiará su acción por los valores que procuran, ante todo, la dignidad del hombre.
Será responsable de sus decisiones y actuará en completa congruencia con sus valores internos y la realidad.
En su formación social humanista, el psicólogo se abocará al trabajo con individuos y grupos en sus contextos nacionales e internacionales. Buscando soluciones realistas a los problemas que encuentre en su trabajo profesional y en su ambiente familiar o social.

CAPÍTULO



La psicología: Proceso de enseñanza-aprendizaje



Reflexiones sobre el proceso

Las características individuales de los seres humanos se originan en gran medida de los factores innatos; sin embargo, otra gran parte proviene de adquisiciones ulteriores. La formación del Yo y de la personalidad individual son fruto de la experiencia y del aprendizaje.

Se parte aquí del supuesto de que el ser humano posee la capacidad de aprender y de transmitir sus experiencias a los demás, lo cual genera una interacción dinámica y mutuamente enriquecedora, conocida como *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Este proceso tiene como punto de partida el fenómeno del conocimiento humano: el factor cognoscitivo.

Delgado (1980) señalaba que desde el momento en que se plantea la cuestión del conocimiento, es porque el individuo está dotado de él y sabe, aunque sea vagamente, en qué consiste. El conocimiento viene a ser un encuentro entre un sujeto y la realidad, una experiencia de estar en contacto con los objetos que nos rodean, que todos, en cuanto seres humanos, hemos tenido alguna vez.

El conocimiento es una actividad vital, es decir, implica una reacción en el ser que conoce. El conocimiento es una actividad inmanente que se realiza en y por el sujeto, gracias a la cual éste capta los objetos y su significado. Cualquier manifestación de la naturaleza puede ser objeto de conocimiento, siempre y cuando un sujeto se fije en ella y la haga presente. El conocimiento viene a ser una síntesis, una cierta unión del sujeto y el objeto, donde ninguno de los dos pierde su naturaleza propia; es decir, no se funden en un todo con nuevas propiedades y acciones.

El hombre es un ser con capacidad para diferentes tipos de conocimiento, como son el sensible y el intelectual. Se le llama conocimiento sensible a aquella actividad cognoscitiva en la que destaca el papel de los sentidos; y conocimiento intelectual, a aquel que destaca el papel del intelecto. Los sentidos tienen por objeto lo concreto, lo singular, lo material, a partir de lo cual el intelecto capta lo abstracto, es decir, los objetos desmaterializados.

A partir de la experiencia directa de los sentidos, el hombre cobra conciencia de una existencia que provoca su curiosidad y lo mueve a cuestionarla. El conocimiento es una actividad espontánea, necesaria para vivir, que busca comprender el significado de la realidad.

Para Piaget (1971) la adquisición del conocimiento puede compararse con un proceso de interacción donde el sujeto interioriza e interpreta los datos externos y se ajusta a ellos, para luego reorganizarlos en su interior y superarlos. En ese proceso los factores internos y los externos son iguales e indisociables, pero en el curso del comportamiento se produce una extensión del campo cognoscitivo del sujeto, y un incremento de la capacidad de reestructurar la realidad conocida. El sujeto reacciona integralmente frente a lo externo de dos maneras: afectivamente, en tanto que manifiesta tendencias que facilitan o no el aprendizaje en diversos grados; y cognitivamente, en tanto que dispone de modos y estrategias para elaborar los datos de la experiencia. El objeto existe, pero el sujeto lo alcanza por aproximaciones sucesivas a través de interpretaciones y de ajustes a la realidad.

En esta interacción del sujeto humano con su medio, cobra particular importancia la educación. En su defensa del derecho de toda persona a la educación, Piaget sostiene

que el individuo no podría adquirir sus estructuras mentales esenciales sin la aportación exterior del factor social o educativo, pues éste constituye una condición de desarrollo en todos los niveles (desde los más elementales hasta los más elevados).

El problema esencial, dice Piaget, consiste en hacer de la escuela el medio formador que utilice los conocimientos psicológicos y sociológicos acerca de las leyes del desarrollo mental, y que elabore métodos y técnicas ajustadas a sus fines, de tal modo que de la escuela dependa la realización de las posibilidades del individuo. En otras palabras, la evolución interna del individuo facilita una cantidad más o menos considerable, que depende de las aptitudes de cada persona, de esquemas susceptibles de ser desarrollados, aniquilados o quedar inacabados. Pero éstos no son más que esbozos, y únicamente las interacciones sociales y educativas los transformarán en conductas eficaces o los aniquilarán para siempre. El derecho a la educación es pues, ni más ni menos, el derecho del individuo a desarrollarse normalmente, en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles.

Piaget consideraba que las estructuras cognoscitivas se forman a partir de la actividad del sujeto, quien, al descubrir perturbaciones en el medio, intenta buscarles soluciones. En este proceso interactivo de abstracciones y de generalizaciones, se actualizan las posibilidades que producen nuevas reorganizaciones en un proceso creciente de organización cognitiva.

Este modelo de sujeto activo podría servir de base para una educación que forme individuos capaces de autonomía intelectual y moral, y que respeten esa autonomía en el prójimo. La actividad de la inteligencia supone no sólo estimaciones recíprocas continuas, sino, además, el control mutuo y el ejercicio del espíritu crítico, únicos que conducen al individuo a la objetividad (Piaget, 1977).

Bajo estas concepciones piagetianas, la escuela debería organizarse para respetar la actividad del estudiante, entendida no sólo como el ejercicio de acciones concretas, sino también como el desarrollo de acciones interiores cada vez más abstractas y reflexivas. También debería favorecer la interacción social como medio de descentración del punto de vista personal y en la búsqueda de objetividad.

La escuela debería procurar, entonces, la adaptación del contenido de la enseñanza al nivel del funcionamiento cognitivo del estudiante; lo que implica la adecuada formación psicológica de los docentes y de los alumnos; y, por otra parte, la interpretación de los datos de investigaciones susceptibles de servir de base a la estructuración del currículum. Una escuela debería tener en mente los diferentes ritmos y velocidades de desarrollo, amén de las aptitudes individuales que se diferencian progresivamente con la edad.

Finalmente, en la educación, la actividad del sujeto conduciría a seleccionar la metodología de enseñanza que de ningún modo debería propiciar la pasividad, sino suscitar *perturbaciones* —en el sentido piagetiano—, y enfrentamientos críticos que favorecieran la superación del conocimiento. No se contentaría con una pedagogía de la imagen, sino que reconocería la importancia de estimular la actividad reflexiva e interiorizada en el sujeto. Con esta actividad no se descuidarían los procesos dinámicos de la motivación y de los afectos que sostienen la necesidad de crecimiento cognoscitivo, e implicaría, además, la relación interindividual porque sólo así se aprende a respetar la objetividad del conocimiento, y se adquiere el sentido de la cooperación social.

Proceso de aprendizaje de la psicología

El estudiante debe ser analizado en dos dimensiones: en sus potencialidades y en sus necesidades.

Se entiende por potencialidades las diversas capacidades que caracterizan las pautas de evolución normal del ser humano. Todo sujeto educando, en principio, posee este conjunto de potencialidades como gérmenes de desarrollo. Las necesidades son las demandas o exigencias que el medio debe satisfacer de manera que las potencialidades puedan desarrollarse en forma plena y progresiva. En este sentido la enseñanza debe ser el producto del desarrollo equilibrado de potencialidades y necesidades.

La educación como proceso de adaptación tiene que equilibrar sus procesos de acomodación a las potencialidades y a la asimilación de las necesidades.

Bloom (1977) sostenía que la historia (pasada y presente) de cada educando determina, en gran parte, su aprendizaje actual e influye en su futuro aprendizaje. Su trabajo se ha encaminado a la búsqueda de posibilidades que establezcan condiciones de aprendizaje que puedan reducir este determinismo histórico y promover una especie de renacimiento educativo en la mayoría de los estudiantes que lo necesiten.

Expuso que el estado previo del educando y la calidad de la enseñanza determinan los resultados del proceso de aprendizaje, ya sea que se trate del grado, de la rapidez o de los resultados afectivos tales como las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje o hacia sí mismo.

Por otra parte, Bloom (1979) señalaba que aun cuando durante muchos años se puso énfasis en el aprendizaje de la información, durante las dos últimas décadas los objetivos educativos han variado del conocimiento informativo a una gran variedad de objetivos cognoscitivos, incluso el de la creatividad. Aún más, los objetivos educativos que se refieren a los intereses, las actitudes y los valores dentro del dominio afectivo, se acentúan cada vez más.

Bloom dividió los objetivos educacionales implicados en el proceso de aprendizaje en tres campos o dominios: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor.

1. El dominio cognoscitivo engloba las etapas que atraviesa una persona en la profundización de un conocimiento dado. Distingue en este dominio seis niveles: conocimiento de datos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
2. En el dominio afectivo se encuentran las conductas que se refieren a sentimientos, valores y actitudes que se manifiestan en la persona como resultado del aprendizaje. Se distinguen cinco niveles: recibir, responder, valorar, organizar y caracterizar.
3. El dominio psicomotor engloba todas aquellas actividades que suponen una coordinación neuromuscular para adquirir destrezas. Distingue cinco niveles: imitación, manipulación, precisión, control y automatización.

Por otro lado, para una mejor comprensión del proceso de aprendizaje a nivel universitario es conveniente reflexionar sobre el significado que tiene el aprendizaje en una persona adulta, que es diferente del aprendizaje que se da en el niño.

La teoría del aprendizaje que considera al educando como a un niño se denomina pedagogía. Algunos teóricos consideran que los adultos requieren una nueva base teó-

rica para su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva teoría es la andragogía. El término se atribuye a Knowles (1970 y 1975).

Sin embargo, algunos autores señalan que el término *andragogía* fue acuñado en 1833 y se refería al estudio de los procesos de aprendizaje en las personas adultas. Entre los pioneros clásicos al respecto se señala a Edward L. Thorndike (1874-1949) quien, en 1928, publicó un libro, *Adult Learning*, donde compaginó los propios enfoques de la psicología experimental en el laboratorio con los de la psicología diferencial en el aula.

De acuerdo con Knowles (1975), la andragogía se basa en cuatro supuestos cruciales acerca de las características del adulto que aprende, que son distintas de los supuestos teóricos para enseñar a niños. Knowles consideraba que a medida que una persona madura: *a*) su desarrollo lo lleva a tener una personalidad independiente, a ser una persona autodirigida; *b*) que el adulto ha acumulado una reserva a través de la experiencia, que es un extraordinario potencial para el aprendizaje; *c*) que su disposición para aprender se orienta progresivamente hacia el desarrollo de sus roles sociales; y *d*) que mientras que en el niño la noción del tiempo está orientada a posponer la aplicación del saber, en el adulto se dirige a la aplicación inmediata del mismo y, en consecuencia, su orientación hacia el aprendizaje cambia, del sujeto a los problemas como centro del aprendizaje.

Después de clarificar el concepto del fenómeno del conocimiento, los objetivos de la educación y la idea sobre el aprendizaje para adultos, es más fácil ubicar al psicólogo —como universitario— en el proceso de aprendizaje de la disciplina dentro del marco de una institución y en el contexto de la realidad social.

Al institucionalizar el aprendizaje de una disciplina se corre el riesgo de menoscabar las funciones de creatividad e imaginación, pues se sustituye el pensamiento crítico por la memorización de información teórica.

Michel (1978) planteaba que gran parte de la crisis por la que atraviesan las instituciones educativas se debe a que se ha utilizado el modelo industrial de producción en serie, sin tener en cuenta las habilidades, intereses y conocimientos de los estudiantes. Señalaba que el aprendizaje que realizan las personas en la escuela de la vida, fuera de las instituciones educativas, se da porque desean aprender, porque la curiosidad incita a preguntar y porque una fuerza interna (motivación) impulsa a satisfacer los deseos de aprender. El aprendizaje no está restringido a una parte de la vida, ni a ciertos momentos. Todo sistema educativo debería por consiguiente facilitar aprendizajes significativos —que tengan un valor (intrínseco o extrínseco)— sobre lo que los estudiantes necesitan, no sólo para un examen sino para su vida futura, y preparar para que aprendan a aprender, esto es, desarrollar (hacer crecer) el deseo de aprender; así como construir un ambiente educativo donde la reflexión y la acción sobre la realidad enseñen a transformarla.

¿Para quién hacemos psicología? Esta pregunta surge al situar la psicología y al psicólogo dentro del marco institucional y en relación con el contexto de la realidad social. Es evidente suponer que se hace ciencia y se practica una disciplina para los seres humanos que viven en una sociedad particular, lo cual implica su conocimiento, el análisis de sus problemas y contradicciones, y la reflexión sobre la actividad individual y social de las personas a quienes se les ofrecen los servicios. A la luz de esto, se puede ver qué tipo de conocimientos, enfoques, teorías, métodos, técnicas, habilidades y destrezas se requieren para que el psicólogo pueda fungir como agente de cambio social.

Tarde o temprano, el psicólogo tiene que elegir una opción aunque sea implícita, pues, a través de su actividad profesional, se nota a quién sirve y con qué fines. La opción se define también por el modelo teórico que utilice para ver la realidad social y enfocar los problemas. Puede también hacer una opción explícita, cuando decide desarrollar un quehacer de mayor alcance social. En ella se involucran posturas ideológicas, tanto en el conocimiento científico que propicia, como en el quehacer profesional. Así, se puede llegar a asumir un papel promotor en el desarrollo de una nación, lo que implica una sólida formación de la universidad y del universitario para la crítica fundamentada, y una confrontación con la realidad que permita conocer y ejercer dentro de los límites y posibilidades que caracterizan a cada sistema y a cada momento. Sólo en el contexto de la realidad (externa e interna) se puede optimizar el funcionamiento del ser humano y de su sociedad.

Cueli (1980, pp. 161-162)) afirmaba que:

> El proyecto de la nueva educación en México, la llamada educación integral, tiende a producir personas que piensen y que no sólo archiven información. La técnica de la educación integral consiste fundamentalmente en proporcionar instrumentos para que cada quien trabaje por sí mismo, y no, como se había venido haciendo, proporcionando sólo información. La investigación moderna en todas sus áreas es tan cuantiosa y su producción tan acelerada, que es importante estar al tanto de todo lo novedoso. Lo novedoso, por otra parte, deja con frecuencia de serlo a las 24 horas; si esto ocurre con la ciencia, con mayor razón se presenta en la conducta humana, en la cual los factores y las relaciones pueden multiplicarse hasta el infinito.

Decía, además, que la importancia fundamental radica en saber cómo los mexicanos se van a enfrentar al problema del cambio social. Las instituciones educativas basadas en modelos obsoletos tienden a desaparecer ante la comunicación moderna, y no se tiene aún un diseño de la educación del mundo interno que permita prever lo que será el mexicano del futuro. Entonces, "el cambio social ha determinado una pérdida; la gran cantidad de estímulos provenientes del exterior hace que perdamos autonomía en relación con los que provienen de nuestro interior. No sabemos qué queremos, qué necesitamos, se confunden nuestras necesidades internas y externas" (1980, p. 165). El autor considera que es necesario saber cuáles son y serán las necesidades como el primer paso para conformar un plan de reforma de la educación integral en México, es decir, definir dentro de la universalidad lo mexicano y no al mexicano.

Las consideraciones anteriores son indispensables para trazar algunas líneas orientadoras en cuanto a la formación profesional del psicólogo. Se ha visto, con mucha frecuencia, poner sumo cuidado en la elaboración de currícula que sean coherentes y de alta calidad académica; sin embargo, se ha visto también que se le da poco tiempo a la formación de la identidad profesional del psicólogo.

Resulta evidente que el futuro profesional en psicología debe poseer un sólido conocimiento teórico y ciertas habilidades y destrezas. No obstante, gran parte del conocimiento que circula viene del extranjero, responde a otras realidades y a otra historia social. Por lo tanto, parte de la formación debe dirigirse a hacer un análisis crítico de las teorías y modelos desarrollados hasta la fecha, y precisar la parte de este conocimiento apropiada a las necesidades y problemas de la sociedad en que se vive.

El tipo de conocimiento que es necesario debe surgir del encuentro con las experiencias concretas, por eso no puede estar desligado de una praxis social. El conocimiento, entonces, que el futuro profesional en psicología debe recibir, no puede planearse en abstracto; debe dirigirse a cuestionamientos acerca de sí mismo, de su sociedad, de sus problemas de interacción y el tipo de sociedad que anhela.

La formación profesional tampoco puede partir de una ciencia fragmentada, ahistórica, con todos los problemas resueltos. No se puede presentar una ciencia estática, sin conflictos. Por el contrario, los estudiantes tienen que notar y saber que la ciencia tiene connotaciones ideológicas, que hay cuestiones políticas en la definición de los problemas que la ciencia plantea, que el quehacer profesional implica tener que contestar a muchas interrogantes y que el psicólogo, como individuo, está inserto en una realidad social.

Para elaborar un plan de estudios que responda a las necesidades de los grupos a los que se desea servir y que capacite verdaderamente al psicólogo, tal vez sea importante primero preguntarle a la gente qué espera de la psicología y de los psicólogos. Se debe ofrecer una formación para que éstos se inserten en su realidad social y puedan demostrar que con la ayuda de la ciencia psicológica los problemas humanos pueden ser, al menos, clarificados.

Por consiguiente, este conocimiento y esta capacitación no se logran únicamente en las aulas, el laboratorio o la biblioteca, sino aprendiendo de las vivencias y de las experiencias del mundo extrauniversitario. Esto implica salir al encuentro de la realidad con un bagaje teórico y metodológico que permita una reflexión sobre ella. Esta conjunción teórico-práctica debe estar definida en un plan de estudios.

Los psicólogos de generaciones pasadas, egresados de la educación formal, se encontraron a veces desarmados ante la problemática laboral que se les presentaba, en virtud del cultivo primordial de la teoría durante su formación académica. Por eso, en un plan de estudios se deben reservar espacios para el análisis social y el diagnóstico individual. Al psicólogo no sólo hay que enseñarle técnicas, sino que debe formársele para que se cuestione y plantee problemas, con la finalidad de encontrar relaciones entre éstos y descubrir sus propios modelos de trabajo, los cuales deben ser flexibles y acordes con sus posibilidades internas y externas.

En 1977 la Dirección del Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana se planteó los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo hacer que los psicólogos sean responsables de su propio desarrollo y agentes de cambio de las estructuras de la sociedad?
2. ¿Cómo hacer para que los egresados inserten en su vida profesional el papel de promotores de la transformación social?
3. ¿Cómo facilitar un proceso hacia la educación liberadora?
4. ¿Cómo promover la formación de la identidad profesional del psicólogo?

El objetivo que guió el trabajo de cuatro años fue el siguiente: *desarrollar una comunidad de profesores de efecto multiplicador, capaces de promover en sí mismos y en sus alumnos, a un nivel autónomo y de realidad adecuado, un movimiento de progresión, que conlleva el inicio de un proceso de educación liberadora*. Este movimiento de progresión, producto de una actividad reflexiva y crítica, que vincula el hecho individual al hecho social, representa la

posibilidad de tomar conciencia de las contradicciones personales y de la institución, a través de la búsqueda de soluciones institucionales a la problemática existente, lo que favorece el desarrollo de la institución y reduce los egoísmos personales (Lartigue, Harrsch y Rodríguez, 1981).

Bloom (1979) planteaba que al hablar de los objetivos de la educación se tiende a pensar en los contenidos, es decir, en la materia que será aprendida y las conductas que los alumnos deberán desarrollar frente a ella. Se organizan currícula para desarrollar las innovaciones de lo que se debería aprender. A esto se le llama el currículum *manifiesto*, para el que se desarrollan los programas académicos. Sin embargo, durante los últimos años se ha ido descubriendo lo que podría llamarse el currículum *latente*, que desarrolla el aprendizaje del alumno para valorarse a sí mismo; así como algunas de las destrezas, actitudes y valores necesarios para el ejercicio de un conocimiento. Por eso, es probable que en muchos aspectos el currículum latente sea más efectivo que el manifiesto, debido a que se expresa en términos de la conducta de los alumnos y de los maestros, que rara vez se hacen explícitos.

Bloom añadió que en aquellos aspectos en que los currícula manifiesto y latente son consistentes y se apoyan mutuamente, el aprendizaje tiene mayor fuerza. Bajo estas circunstancias, las actitudes y los valores se aprenden más efectivamente, en virtud de que el aprendizaje atiende más a lo que se hace que a lo que se habla. Así es como las escuelas afectan considerablemente los aspectos cognoscitivos y efectivos del educando.

Por otra parte, Rogers (1975) planteaba la posibilidad de aprender integrando los sentimientos y las ideas. Destacaba la necesidad de unir en la conciencia el aprendizaje cognoscitivo, que siempre ha sido necesario, con el afectivo y experiencial que se encuentra tan descuidado en la educación actual.

Rogers definió el aprendizaje integral como la posibilidad de aprender como una persona completa, englobando los niveles cognoscitivo, afectivo y visceral, con una clara conciencia de las diferencias que hay entre ellos. Las condiciones para la realización de este tipo de aprendizaje implican ciertas actitudes en relación con el facilitador del aprendizaje; a saber: autenticidad del facilitador del aprendizaje; estimación, aceptación y confianza; comprensión empática; y percepción de estas actitudes por parte del estudiante.

Los resultados de sus investigaciones, en las que ha medido objetivamente las condiciones interpersonales del aprendizaje, concluyen que la actuación humana y personal en las aulas promueve un aprendizaje más significativo. Las actitudes de autenticidad, respeto por el individuo y comprensión del mundo privado del estudiante acarrean beneficios que se manifiestan no sólo en forma del rendimiento escolar, sino también en cualidades como más confianza en sí mismo y aumento de la creatividad; en una palabra, se facilita un aprendizaje integral en la persona.

Uno de los problemas de la enseñanza de la psicología radica en la búsqueda de modelos de desarrollo que promuevan la formación de la identidad profesional del psicólogo, a partir de la concepción de éste como persona en sus diversos aspectos: cognoscitivo, afectivo, motor, social y axiológico. Como planteaba Lartigue (1980), desde un punto de vista global de la persona: el biopsicosocial.

Estas reflexiones sobre algunas de las características del proceso de aprendizaje en general permitieron que Lartigue y Harrsch (1981) elaboraran el currículum ideal (teórico-práctico), que propone una secuencia de asignaturas con cinco unidades de aprendizaje, para cursar la carrera de psicología.

Estas unidades son:

1. Encuadre.
2. Promoción del desarrollo humano.
3. Solución de problemas.
4. Aplicación de conocimientos a campos específicos.
5. Adquisición y transmisión de conocimientos.
6. Estudios de posgrado.
7. Educación continua.

Las asignaturas del área básica que constituyen la primera unidad de aprendizaje pretenden, por una parte, ubicar la disciplina psicológica en el contexto histórico internacional y en el México actual; y por la otra, ofrecer una visión de conjunto de los diversos fenómenos estudiados por la psicología y de los métodos que utiliza para conocer los aparatos, el sistema, el ambiente y la familia que constituyen al ser humano, con la finalidad de que los estudiantes, al profundizar en el área mayor sobre aspectos específicos, puedan hacer la relación con la totalidad y facilitar así un aprendizaje integral.

Intentan, asimismo, producir un proceso de reflexión personal y grupal sobre la dignidad de la persona y la identidad profesional.

La segunda unidad del aprendizaje está orientada a adquirir y a desarrollar las actitudes, los valores, las habilidades y los conocimientos requeridos para colaborar, desde la disciplina psicológica, con otros profesionales en la promoción del desarrollo humano. Para lograr este objetivo se pone especial énfasis en la facilitación, asesoría y supervisión de grupos de diversa índole, de manera que el futuro psicólogo desarrolle su función principal: la prevención.

La tercera unidad de aprendizaje, que (como la anterior) se encuentra en el área mayor, pretende que el estudiante reciba entrenamiento para solucionar los problemas más frecuentes que se le plantean al psicólogo en el ejercicio profesional; se le prepara para desempeñar funciones de diagnóstico, planeación, organización, intervención y evaluación a corto, mediano y largo plazos, no sólo de los resultados obtenidos, sino también de la metodología y el marco teórico utilizados. Esta preparación general pretende capacitar al psicólogo para trabajar con niños, adolescentes y adultos, desde diferentes perspectivas y enfoques, con métodos y técnicas diversas de acuerdo con el problema planteado.



Las unidades cuarta y quinta se localizan en el área menor. Con la cuarta unidad se pretende que el estudiante aplique lo aprendido en las unidades anteriores en un campo específico (educativo, clínico, de trabajo y social o general-experimental) de acuerdo con sus características de personalidad, sus intereses y aptitudes. Se intenta vincular a los estudiantes con los centros o fuentes de trabajo y darles la oportunidad de recibir supervisión por parte de los profesores, para mejorar y corregir su desempeño, así como para interrogarse sobre la ética, las consecuencias y las implicaciones de sus acciones profesionales. Por otro lado, en esta unidad, el estudiante, además de iniciar su proyecto de opción terminal, se capacita para ejercer otra función más: la investigación.

En la quinta unidad se le entrena para la docencia, qué implica el arte de enseñar y de transmitir lo que se ha aprendido. También aprende a difundir y divulgar sus conocimientos, para lo que deberá impartir conferencias y redactar artículos, y entrenar en ciertos aspectos a no profesionales y paraprofesionales. En esta unidad el estudiante selecciona las últimas asignaturas para concluir su formación como psicólogo.

Además de lo anterior, el estudiante elige asignaturas del área de integración y realiza el servicio social, que están íntimamente relacionados con su formación y con la búsqueda de su sentido de identidad profesional, que significa tomar conciencia de que el ser psicólogo implica compromiso consigo mismo y con los demás, así como de continuar su desarrollo como científico que inició en la Universidad. Continuar el crecimiento es una responsabilidad personal. Por eso, para quienes así lo deseen, el departamento ofrece la sexta unidad de aprendizaje con programas de posgrado en diferentes áreas que, básicamente, comprenden tres niveles, el primero corresponde a los estudios de posgrado conducentes a diploma de especialización, el segundo al grado de maestro(a) en psicología y el tercero al de doctor(a) en psicología.

La séptima unidad corresponde a la educación continua, que significa seguir creciendo y desarrollándose hasta el final.

Durante los últimos tres lustros, el problema del aprendizaje de la psicología ha permanecido vigente. Figueroa y Jácome (1996, pp. 1-28) presentan los resultados de la impartición del laboratorio de introducción a la formación disciplinaria de la licenciatura en psicología, en la Universidad Veracruzana. El propósito general del laboratorio era ofrecer un espacio académico para el aprendizaje de habilidades de investigación. Como señalan los autores, el aprendizaje de habilidades para el desempeño eficiente de la profesión es una exigencia primordial. El estudiante debe poseer, además de ciertos rasgos, una disposición especial hacia el aprendizaje de actividades que le otorguen un perfil profesional acorde con las exigencias de la época actual; es decir, necesita aprender a identificar los aspectos relacionados con el desempeño de la psicología, como, por ejemplo, la habilidad de investigar.

Por otro lado, Sánchez-Sosa y Hernández (1996, pp. 211-221) sostienen que el aprendizaje de la psicología deriva en dos grandes rubros: el *científico* y el del *ejercicio* como profesión. Como ciencia, de la psicología se aprenden las bases para el diagnóstico, la intervención y la evaluación de servicios, dado el conocimiento tanto de los mecanismos naturales que regulan el comportamiento humano, como de la metodología propia de la ciencia; se trata de factores que repercuten en el futuro trabajo del psicólogo, en cualquier campo al que dirija su ejercicio profesional. Si bien lo más importante es que el alumno lleve a la práctica este conjunto de conocimientos y habilidades, bajo la supervisión de un experto que retroalimente el proceso de aprendizaje.

Acle (1996, p. 222) señala que el aprendizaje de la psicología implica estudiar el comportamiento humano individual y social, a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos y de su interacción con el entorno, con el objetivo de aprender a promover el desarrollo humano; a intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social; y a desarrollar funciones profesionales de detección, evaluación, planeación, intervención e investigación aplicables en la practica profesional futura. Lograr éxito en esta empresa implica, según señala la autora, que la vinculación teoría-práctica se haya establecido con claridad.

Schluter (1999, p. 19) sostiene que el alumno es un aprendiz activo, participativo, constructor de significados, y generador de sentido sobre lo que aprende, y que construye el conocimiento gracias a la mediación de otros y en un contexto específico.

Por su parte, Lafarga (2001, p. 23) afirma que el aprendizaje de la psicología, o bien, la formación de los psicólogos en México, ha puesto demasiado énfasis en la formación teórica y en los trabajos de aula y biblioteca, y menos en las prácticas profesionales supervisadas.

Arribillaga (2001, p. 16) señala que los diferentes modos de interactuar en el aula nos permiten observar la importancia que poseen cada uno de los elementos intervinientes en el proceso de aprendizaje. El proceso educativo no sólo debe entenderse como transmisión de información y conocimientos, sino como formación integral del individuo donde el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos positivos son del vital importancia.

Irigoyen y Jiménez (2001, pp. 201-202) señalan que en

> los criterios de evaluación acerca del *aprendizaje* del conjunto de prácticas que definen a la disciplina, debiera reconsiderarse la manera cómo se evalúa el aprendizaje de la misma. Es necesario hacer dos acotaciones al respecto: qué se considera *aprendizaje* y cuáles son los criterios del mismo comúnmente utilizados. En primer término, el aprendizaje de una disciplina y/o profesión consiste en el proceso de ajuste (del aprendiz) a los criterios que definen un conjunto de "prácticas con sentido" en dicha disciplina. En segundo término, los indicadores que den cuenta del *aprendizaje* de una disciplina estarían dados no sólo por la corroboración verbal (en sentido morfológico) de lo que escribe, hace o dice el alumno, en función de lo que hizo o dijo el maestro (lo que llevaría a generar egresados hábiles en repetir información y procedimientos, al margen de su pertinencia disciplinar), sino respecto del cómo y cuántas cosas diferentes pueden llegar a hacer los sujetos con los que aprendieron. En el *cómo* de dicho hacer se encuentran implícitos el modo y el grado de complejidad, esto es, la correspondencia morfológica del comportamiento del alumno con la tarea criterio, y la relación que se establece entre el sujeto y su entorno como sistema de relaciones de interdependencia, respectivamente.

El aprendizaje significativo como elemento de cambio personal (Kai Cacho, 2001, p. 271) refiere y resume los postulados de Rogers (1994a y 1994b) y de algunos de sus seguidores, como Gómez del Campo (1995) y Moreno (1993), sobre el proceso del aprendizaje significativo que, como ya se mencionó, combina lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, las ideas y el significado. Esto es, lo cognitivo y lo afectivo experiencial se unen para que el alumno aprenda como una persona completa, con un aprendizaje integrado en todos los niveles humanos.

Figueroa (2001), en su trabajo sobre la planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos, señala que en la actualidad, las estrategias de aprendizaje de la psicología se vincularán con los nuevos desarrollos informáticos en la enseñanza-aprendizaje de las profesiones, y que habrá de favorecerse la práctica de la evaluación en sus distintas modalidades.

Desde una perspectiva biopsicosocial y existencial, comenta Félix (2003, p. 74), la enseñanza de la psicología ha enfatizado la formación de psicólogos que, además de contar con las competencias básicas, desarrollen valores éticos y morales para trabajar en los diversos contextos sociales, laborales, organizacionales y familiares, con el objetivo de promover una mejor calidad de vida en la población.

La calidad de vida y sus implicaciones para la formación y práctica psicológica fue el tema que sustentó el XXX Congreso Nacional del CNEIP, en abril de 2003, donde se abordaron también los retos actuales y los cuestionamientos en relación con la enseñanza-aprendizaje de la psicología en México.

Proceso de enseñanza de la psicología

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una experiencia humana que se da en la relación de dos personas: el maestro y el alumno. Se establece un binomio. Este proceso se divide en dos con la finalidad de clarificar los múltiples aspectos que se ven involucrados en la totalidad y, por ende, la complejidad del mismo.

En la enseñanza, el maestro es modelo para sus educandos y sólo en la medida en que él mismo esté comprometido en un proceso de desarrollo integrador, producto de la toma de conciencia de las realidades de su situación personal y de la sociedad a la que pertenece, podrá promover tal proceso en otros.

El significado trascendental del rol de maestro lleva a cuestionarse si su función radica en adoctrinar al alumno o promover su crecimiento; si enseña al estudiante a aprender por el deseo de aprender mismo o por el temor a la presión de una calificación; si en su práctica docente refleja congruencia en cuanto a su deseo de transmitir conocimientos y experiencias, o bien, si usa este tipo de práctica para incrementar su clientela privada.

Gutiérrez (1980) definió la actividad de enseñar como un arte, que supone una habilidad para fomentar el aprendizaje eficaz y eficientemente. Señala que la palabra *arte* es una virtud intelectual, es decir, un hábito bueno que reside en la inteligencia práctica, y gracias a la cual, una persona tiene facilidad para producir un determinado tipo de objetos.

Poseer el arte de enseñar equivale a tener la habilidad para promover el aprendizaje de las personas que participan en las experiencias organizadas por el profesor. Se puede llamar enseñanza a aquella actividad que produce aprendizaje.

Enseñar no debe entenderse como sinónimo de exposición de un tema; implica todo aquello que contribuya al aprendizaje efectivo del educando, como la motivación, el diálogo, el uso de métodos y técnicas diversas, las relaciones interpersonales, etc. El arte de enseñar es una habilidad creativa que fomenta con eficacia el aprendizaje del estudiante y no sólo la memorización; fomenta la interacción maestro-alumno y adecua a todo ello el programa de la asignatura. El arte didáctico, como todo arte, es una habilidad

adquirida y, por lo tanto, puede aprenderse en función de experiencias diseñadas con ese propósito (Gutiérrez, 1980).

Hasta hace poco, en el diseño de los planes de estudio no se había contemplado la formación de psicólogos como docentes de la disciplina psicológica. De hecho, durante años, la docencia estuvo a cargo de otros profesionales como médicos, psiquiatras, filósofos, abogados, etc. A últimas fechas, algunos de los egresados de las escuelas de psicología se dedican a impartir clases como una forma de insertarse en la vida profesional, aunque con las consecuentes deficiencias en el arte de enseñar. Y bien cuando ya han adquirido cierta experiencia, el mundo del trabajo extrauniversitario los absorbe por el mismo hecho de la demanda laboral y de la satisfacción de necesidades económicas y familiares, obligándolos a abandonar sus actividades docentes. Este fenómeno produce serios problema en las universidades. De aquí la inminente necesidad de formar docentes de la psicología, de preferencia durante su formación académica a nivel licenciatura, de tal manera que se sientan motivados a transmitir los conocimientos adquiridos y con las herramientas necesarias para emprender dicha labor.

Existen evidencias de que los maestros pueden mejorar utilizando un programa de capacitación; sin embargo, como señala Rogers (1969), para formar profesores capaces de proporcionar las condiciones adecuados en el aprendizaje integral, es necesario que en los propios facilitadores estén presentes las actitudes ya explicitadas en el primer apartado del presente capítulo. Es decir, que el maestro se perciba como sujeto de aprendizaje.

Meneses (1980) se abocó a la tarea de elaborar un manual didáctico del profesor, donde planteó la importancia de esta actividad dentro del ámbito universitario. Define el término enseñanza según el concepto de Hirst (1977): "la actividad de un individuo (el profesor) cuya intención es suscitar el aprendizaje en otro (el estudiante), el cual trata de lograr un estado final de saber, apreciar, adquirir un hábito".

Meneses afirmaba que la labor del profesor consiste en facilitar al estudiante —por la información, la explicación, la comparación, la sugerencia, etc.— el registro de datos y su retención, la comprensión de problemas y los principios de su solución, así como la localización e identificación de las fuentes.

Varios autores se han abocado a la formulación de programas y cursos para la formación de profesores de psicología, entre quienes destacan Lafarga (1977), Biro (1979), Blanco (1980), Moreno (1979 y 1980) y Lartigue (1980).

Lartigue y Harrsch (1981) proponen cuatro métodos complementarios de enseñanza para promover el aprendizaje integral de los estudiantes y permitir que extraigan lo mejor de sí mismos. Los cuatro contienen elementos similares; la diferencia central gira en torno a la concepción del para qué y del número de variables involucradas. El segundo integra al primero, el tercero a los dos primeros y el cuarto a los tres anteriores.

Método centrado en la materia

Está basado principalmente en la exposición verbal del profesor que pretende lograr el dominio cognoscitivo; pero, aun cuando los estudiantes participan, el papel principal lo desempeña la formación y personalidad del profesor. Se puede considerar este método como el tradicional o el comúnmente utilizado.

Método centrado en el alumno

Está inspirado en las hipótesis de Rogers (1969) de la educación centrada en la persona, de la que Moreno (1979, p. 48) decribió los objetos como:

> Favorecer en el alumno el desarrollo integral de su personalidad, esto es, que aprenda a vivir sus emociones y sentimientos, que sea flexible para adaptarse a las circunstancias cambiantes de su vida, que sea capaz de dirigirse a sí mismo, que sepa ser y no sólo hacer, que aprenda a utilizar y a desarrollar sus capacidades y potencialidades, que sea creativo y transforme su mundo en aquello que esté a su alcance, que sea capaz de una crítica reflexiva y realista, que aprenda a aprender de todas sus experiencias, que viva en un proceso de descubrimiento de los conocimientos y las habilidades necesarias para resolver los problemas a los que se vaya enfrentando, que mejore sus relaciones interpersonales con los demás, y que colabore y coopere con otros seres humanos, respetándolos en su propia individualidad.

Método centrado en la comunidad

Corresponde a lo que Cueli y Biro (1975) denominaron como psicocomunidad que es un modelo de desarrollo de comunidad analíticamente orientado que integra los tres aspectos del conocimiento: la adquisición, la transmisión y la aplicación. Consiste en la introducción de un grupo de estudiantes en una comunidad que persigue un doble objetivo: intentar establecer una relación de afecto que promueva el desarrollo de dicha comunidad, y prestar un servicio específico que esté relacionado con el área de aprendizaje del alumno, por lo que aprender está internamente vinculado al servicio. En este método se incluyen no sólo las necesidades e intereses de los estudiantes y del profesor, sino principalmente las de la comunidad a la que se quiere servir.

Método centrado en la sociedad

Además de aprender una determinada profesión, pretende estudiar científicamente los problemas de la sociedad, someterlos a crítica y proponer soluciones tendientes a transformar la estructura presente. Intenta comprender a los grupos marginados y servir de portavoz de los mismos. Trata de formar en ellos un juicio crítico de sí mismos y de la sociedad en que viven, así como de emprender diversas acciones que expresen su compromiso social. Está inspirado en el modelo de universidad abierta a la comunidad (Lartigue, 1980).

Este modelo integra los cuatro niveles del ser humano: biológico, psicológico, social y axiológico; además de que busca comprender la interacción de tales niveles.

Lartigue y Biro (1986) compilaron una serie de investigaciones realizadas con el método de enseñanza centrado en la comunidad que, en resumen, ha dado resultados en función de promover un aprendizaje de la psicología comprometido con la transformación de la sociedad, basado en relaciones de afecto y no de uso. Lartigue y Harrsch (en Gómez del Campo y Hernández, editores, 1989) señalan que dicho modelo promueve un mejor funcionamiento *yoico* y *superyoico* en los alumnos.

Lafarga y Gómez del Campo (1989) señalaron que la psicología como ciencia o como profesión, no ha sido especialmente significativa en el desarrollo social de nuestro país, al parecer debido a que en los programas de enseñanza en psicología se hace mayor énfasis en el desarrollo de una psicología academicista.

De aquí que en la actualidad resulte inminente que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología esté ligado a las necesidades sociales. Como apunta Benavides (1989) se debe transformar la tradicional enseñanza meramente *informativa* por una enseñanza *formativa*. Reidl (1989) sugirió que el énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje debe ponerse en el *aprender haciendo*; en dar una visión integrada de los aspectos teóricos (conocimientos básicos y aplicados) y metodológicos (investigación, práctica y aplicación), en una perspectiva multidisciplinaria.

En la última década se ha puesto cada vez más énfasis en la identificación del perfil profesional ideal del docente en psicología y de los factores asociados a su desempeño académico. Salas, León y Colorado (1991) en una investigación llevada a cabo con 52 psicólogos que laboran como docentes en escuelas, facultades y centros de investigación, observaron que el método de enseñanza más frecuentemente usado es el de la exposición del tema (61.5%); esto es, el método centrado en la materia; seguido por las técnicas didácticas de dinámicas de grupos (28.8%) y, por último, el estudio supervisado (15.3%).

Viloria y Barajas (1993) encontraron en su investigación que el modelo centrado en el alumno facilita la adquisición de habilidades, propias de un psicólogo, con una perspectiva social. Igualmente este modelo resultó de suma utilidad para una formación más *integral* del profesionista en psicología, es decir, el desarrollo de una identidad con el rol del psicólogo, así como para desarrollar en los estudiantes una actitud de servicio y de compromiso con la comunidad. Señalan los autores que la atención a la integración personal del estudiante trae consigo un cambio significativo de la manera de ser en el alumno, que implica mayores posibilidades de autodirección.

En los últimos años, en cuanto a las investigaciones y reflexiones sobre el proceso de enseñanza, es decir, en lo referente al ejercicio de la docencia en la psicología, es importante mencionar a Figueroa y Jácome (1996, p. 5), quienes señalan que el objetivo del docente no sólo se circunscribe a preparar al estudiante para su eventual incorporación al mercado laboral. También se necesita que el docente cuente con los conocimientos de carácter teórico-disciplinario y las técnicas relacionadas con el manejo de equipo para el procesamiento de la información. Por ende, se espera que el docente ofrezca un entorno de aprendizaje donde el estudiante participe del análisis de los problemas derivados de la investigación aplicada al ejercicio profesional.

Schluter (1999, p. 19), por su parte, enfatiza la función del docente de la psicología como supervisor. El supervisor-docente funge como orientador, promotor y guía de la actividad mental del alumno, proporcionando una ayuda pedagógica. El rol del supervisor-maestro, según la autora, consiste en lo siguiente:

> 1. Favorece el desarrollo de una serie de conocimientos expertos, orientados a la problematización e intervención en un campo de acción profesional; 2. induce y modela habilidades profesionales, actitudes y valores, formas de intervención e indagación; 3. promueve estrategias cognoscitivas de pensamiento y aprendizaje, a través de situaciones de experiencia interpersonal-instruccional; 4. promueve estructuras o esquemas de trabajo basados en un aprendizaje cooperativo, en contraste al individualista y competitivo.

Esta interacción entre el estudiante y el supervisor-docente da lugar a la convergencia de significados, donde se ofrece un espacio para la reflexión crítica sobre un proceso de formación y no sólo de información.

"Promover desempeños competentes es tarea primordial del docente", sustentan Irigoyen y Jiménez (2001, p. 201):

> La función del docente es mediar la relación entre conocimiento disciplinar y alumno, haciendo explícitas las formas de hacer y decir considerando lo siguiente: 1. las dimensiones de los objetos conceptuales a los cuales debe responder el alumno (como función taxonómica o nominativa de eventos, como procedimiento o como forma particular de asignar un valor numérico o una cualidad a un evento considerado disciplinariamente); 2. la promoción de condiciones que promuevan desempeños competentes (variados y eficientes), lo que implica que el docente programe actividades y ejercicios variados (como experiencias de aprendizaje) situando al "objeto teórico" en distintos contextos funcionales: con referencia a un proceso, procedimiento, técnica o resultado, lo que genera distintas funciones del objeto teórico para el aprendiz (Irigoyen y Jiménez, 1999; Varela, 1998); 3. las condiciones que facilitarán dichos modos de comportamiento (ya sea de carácter físico y de estrategia didáctica).

Como puede observarse, las posturas de Schluter y las de Irigoyen y Jiménez respecto de la función del docente de la psicología, con sólo leerlas se percibe la diferencia en su posición filosófica del objeto-sujeto de estudio en la psicología.

Otros autores que analizan la actividad del docente (Ojeda, Zárate, Medina, Martínez y Sánchez, 2001, pp. 258-260) señalan que la docencia está inmersa en un contexto social globalizado. Constituye un proceso complejo donde se entretejen y sintetizan diversos aspectos de orden social, cultural, psicológico, laboral y económico. Indican que el trabajo del docente está conformado por factores personales y pedagógicos. En la esfera personal, se considera al maestro como un ser humano con historia personal, capacidades y limitaciones, intereses y motivaciones; así como con trayectoria familiar, cultural, escolar y profesional. En el ámbito pedagógico, se abarcan todas las relaciones que se involucran con el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, cada docente desarrolla el método didáctico a partir del modelo pedagógico que ha ido interiorizando a lo largo de su profesión. Siguiendo a Rodríguez (1998) "el profesor no enseña lo que sabe, sino lo que es". Transmite sus valores: autoestima, respeto, responsabilidad y honestidad. Señalan los autores que los maestros no sólo trabajan con la razón, sino también con la emoción, por lo que la tarea del docente, además de informar, es facilitar la formación y el desarrollo del alumno.

En el *enfoque centrado en la persona*, siguiendo a Rogers (1994), Gómez del Campo (1995), Moreno (1993) y Lafarga (2000), el docente funge como un facilitador, proporcionando un clima psicológico adecuado que propicie el desarrollo de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Para que el facilitador sea capaz de establecer ese clima psicológico es necesario que tenga seguridad en sí mismo y en sus relaciones interpersonales, de tal forma que deposite su confianza en la capacidad de los demás para aprender por sí solos.

Kai Cacho (2001, p. 277) señala que, según Rogers (1994), para llevar a cabo la función de facilitador, el docente requiere tener conciencia de que no se puede enseñar a otra persona, sino sólo *facilitar* su aprendizaje.

Lafarga (2000) considera que la enseñanza de la psicología del siglo XXI debe destacar la psicología comunitaria, enseñar a los estudiantes a trascender los modelos individualistas, y promover la incidencia de los modelos grupales y comunitarios que impulsen la calidad de vida de las comunidades que representan a la mayoría de México.

Algunos de esos planteamientos coinciden con los expuestos por la autora en el presente volumen (véase el capítulo 10), acerca del modelo de desarrollo con fundamentos inherentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología, encaminado a promover la identidad profesional del psicólogo y su rol como agente de cambio social.

Dicho modelo de desarrollo se sustentó en una investigación de tesis doctoral (Harrsch, 1981), donde la autora se abocó al estudio de la práctica docente de profesionales de la psicología, que participaban en un curso de supervisión sobre la teoría y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina. Las variables estudiadas —a través de la técnica de análisis de contenido— fueron la cognoscitiva, la afectiva y la personal en la conformación de la identidad profesional del psicólogo.

En conclusión, el proceso de enseñanza-aprendizaje en psicología está destinado al fracaso si las instituciones no toman conciencia de la necesidad trascendente de ofrecer una base temprana para una identidad profesional, la cual, en gran medida, comprenda la secuencia de experiencias significativas del estudiante con sus maestros, quienes lo acompañarán a lo largo de su formación académica en la búsqueda de su identidad profesional.

CAPÍTULO



La ética en el ejercicio profesional



El hombre moral no es meramente aquel que desea hacer lo que es correcto y lo hace, ni el hombre sin culpa, sino aquel que es consciente de lo que está haciendo.

HEGEL (1770-1831)

Etimológicamente hablando, la palabra *ética*, según Dorsch (2002, p. 296) tiene su raíz en el vocablo griego *ethos*, que significa "costumbre" o "actitud". La ética se define como la "parte de la filosofía que estudia el bien y el mal en la conducta humana y, con ello, los principios que informan el obrar del hombre. Como disciplina práctica se ocupa de los valores morales y de la conciencia, que queda asociada a la responsabilidad del hombre en sus acciones".

Sin embargo, como apuntó Erikson (1967, p. 171), en ocasiones las definiciones resultan confusas, pues la moral y ética se utilizan a la vez como sinónimos y antónimos; es decir, quien sabe lo que es legal o ilegal, y lo que es moral o inmoral, con ello no necesariamente ha aprendido qué es lo ético. En sus cuestionamientos al respecto, Erikson considera que las reglas morales de conducta se basan en un temor a amenazas que es necesario evitar. En contraste señala que las reglas éticas se basan en ideales, a los cuales se tiende con consentimiento racional y con aceptación de un bien formulado; se trata de una definición de perfección con una promesa de autorrealización. Concluye que el verdadero sentido ético abarca y supera la restricción moral, y la visión ideal, ya que implica una participación comprometida en aquellas relaciones íntimas y asociaciones laborales mediante las cuales el hombre puede tener la esperanza de compartir una vida de productividad y eficacia.

La ética profesional, señala Schluter (2001, p. 16) "emerge evidentemente de las reglas de la ética en general; su característica es que tiende a regular de manera especial las actividades particulares de una profesión. Las fuentes reales de la ética profesional se encuentran en la conciencia y las necesidades sociales que la profesión satisface, y en los valores que operan en la realidad cotidiana".

La ética profesional del psicólogo surge de la toma de conciencia sobre la gran responsabilidad social que conlleva nuestro quehacer científico y, por ende, de los valores y marcos de referencia éticos que lo sustentan.

Resulta claro que el psicólogo, además de conocer los campos donde aplicará su bagaje de conocimientos teóricos, debe estar consciente de sus recursos y limitaciones; de los principios de ética que gobiernan el ejercicio de su profesión, así como de la necesidad de una continua capacitación que su joven ciencia le demanda.

De aquí se desprende la necesidad de plantearse una serie de cuestionamientos éticos y filosóficos, pues de la actitud que asuma el psicólogo frente a su responsabilidad social, dependerá su eficiencia profesional y realización personal.

Entre estos cuestionamientos se mencionan los siguientes:

1. ¿Cuál es mi concepción del hombre?
2. ¿Cuál es mi concepción del mundo?
3. ¿Cuál es mi concepción de la sociedad?
4. ¿Cuáles son mis principios y mi jerarquía de valores?

Estas preguntas se plantean para que el psicólogo tome conciencia de una serie de premisas, ideas, prejuicios, opiniones y actitudes que posee y el responderlas le permitirá actuar de manera más honesta, auténtica y congruente. Se considera también que independientemente del campo de aplicación al que se dedique, debe contar con la capacidad para establecer relaciones afectivas profundas que promuevan el desarrollo individual y social (Harrsch, 1979). A este respecto, es importante que se hagan las siguientes consideraciones en su proceso de relación interpersonal (siguiendo las tres dimensiones que señalan Berman y Lief, 1975).

1. *Poder*: ¿Puedo compartir con el otro? ¿Prefiero tener el control de la relación?
2. *Intimidad*: ¿Qué tan cerca de la persona puedo trabajar? ¿Cuál es la distancia afectiva en donde me siento a gusto?
3. *Inclusión y exclusión*: ¿Quién o quiénes más pueden o quieren participar en esta relación? ¿Puedo o quiero participar en esta relación? Y en otras dimensiones que señala Lartigue (1980).
4. ¿Qué tan capaz soy de soltar, de no retener, de permitir que el otro siga su propio camino?
5. ¿Qué tanto dolor, angustia, alegría y gozo puedo tolerar y acompañar?
6. ¿Qué tanto conozco y acepto mi patología? ¿Cuáles son mis limitaciones y áreas de conflicto?
7. ¿Qué recursos tengo disponibles? ¿En qué etapa de mi desarrollo estoy?
8. ¿Cómo influye mi estilo de intervención y de liderazgo en las respuestas de otros?

Biro (1979) señalaba que cuando el psicólogo no tolera sus afectos los maneja mediante identificaciones proyectivas en sus clientes, dando lugar a un manejo sádico de la profesión, por lo que se debe preguntar qué tan satisfechas están sus necesidades básicas, ya que en el ejercicio de su profesión corre el peligro de usar al otro para cubrir, tapar, y/o negar sus carencias internas. Debe preguntarse también con qué sentido de honestidad, conciencia y responsabilidad maneja el poder que le da la información que posee de sus clientes, en tanto que es una herramienta con la cual se puede destruir o construir. Buscar las respuestas es una responsabilidad del profesional de la psicología.

Varios autores han cuestionado el tema de los valores éticos del ejercicio profesional del psicólogo. En este libro sólo se mencionarán algunos de ellos dado la amplitud del tema.

Rodríguez (1979) indicaba que todo quehacer está influido por la filosofía particular respecto de la naturaleza del hombre, y la postura que se adopta frente al mismo depende, en gran medida, del modo de ver y valorar las cosas, de la posición ideológica y del modelo conceptual con el que se identifique. Si se considera que en las ciencias del hombre el objeto de estudio es el hombre mismo, la preocupación se hace aún más relevante, ya que trabajar con personas, independientemente del método que se utilice, sin contar con una clara jerarquía de valores sólo conduce al caos y a la contradicción interna, en virtud de que un método concreto puede ser aplicado en diversos contextos para distintos fines con muy diferentes actitudes. (Biro, 1979).

Lafarga (1979), por su parte, manifestaba que los psicólogos en cualquier sociedad, por la naturaleza misma de la profesión, son *modelos de rol*; son modeladores de conduc-

tas, no tanto por lo que dicen y pretenden hacer sino por lo que realmente hacen y son, como hombres y como profesionales. Su comportamiento ejerce una profunda influencia en todas sus actividades, que puede ser benéfica o nociva, dependiendo del grado de congruencia que exista entre los valores explícitos en su práctica y las motivaciones que orientan su comportamiento como profesional y como persona. Su eficacia en el ejercicio profesional depende tanto de la calidad científica y técnica como de la correspondencia entre los valores y las motivaciones que rigen su actividad.

Se entiende aquí como valor la definición que da Lafarga (1979, p. 370): "cualquier tipo de motivación o reforzador consciente que, en alguna forma, mueve a actuar a la persona para satisfacer necesidades de tipo individual o de tipo social. Los motivadores internos o los reforzadores externos que no son conscientes, aunque de hecho mueven la conducta, no son valores en cuanto que no son conscientemente percibidos como motores del comportamiento".

Bonner (1970, citado por Rodríguez, 1979) dio la siguiente definición:

> Los valores son al mismo tiempo preferencias o actitudes personales, y normas o imperativos culturales. Como preferencias personales o actitudes, se encuentran profundamente enrraizadas en las necesidades del individuo. Como imperativos culturales, se refieren a las presiones y normas que hacen que la vida diaria del hombre sea eficiente y satisfactoria, si han sido adecuadamente asimiladas e internalizadas.

Lafarga planteaba que el problema está en que los valores de un individuo o de una sociedad, que son el sustrato o fundamento de las normas, las leyes y los significados, no siempre, ni necesariamente, coinciden con la motivación que determina la conducta de ese individuo o de esa sociedad. De aquí se desprende el cuestionamiento sobre la jerarquía de valores, sociales y profesionales, que debe tener el psicólogo. Nieto (1979) se preguntó si tales valores debían derivarse de los valores de la clase dominante en la economía o en la política; o si, por el contrario, se debían adoptar los valores de los grupos sociales mayoritarios del país, así como los universales propios del género humano.

Hasta 1988, en que se reinstauró el Colegio Nacional de Psicólogos, no existía en México ningún organismo que intentara regir y sancionar la actividad profesional del psicólogo. Por consiguiente, como señalaba Rodríguez (1979), el psicólogo se había visto obligado a ejercer su criterio de acuerdo con un código ético personal, lo cual, por desgracia, ha dado lugar a charlatanería y abuso del estatus profesional. En consecuencia, es necesario que el psicólogo mexicano cuente con un sistema de valores claro y explícito no sólo personal sino también como profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los esquemas de valores representan lo más íntimo y particular de cada individuo, como son sus creencias, y la manera de sentir y percibir sus experiencias y las de otros seres humanos.

Cuáles serían, entonces, los lineamientos a seguir para concientizar al psicólogo en formación, sobre la importancia que tiene una orientación ética en el ejercicio de la profesión, ya sea en el campo clínico, educativo industrial o en la investigación científica. Estos lineamientos se pueden establecer de dos maneras.

Por un lado, a través del autoconocimiento que no puede limitarse al descubrimiento profesional del fenómeno de la identificación del observador con lo observado, sino que significa darse cuenta de que los valores de una persona provienen de las etapas tempra-

nas de desarrollo, al igual que los del profesional que se adquieren en las experiencias de aprendizaje durante los años formativos, en sus primeras vinculaciones con el campo de la psicología, y en ellas se basa la formación posterior de la identidad profesional.

Por otro lado, en el contexto social, se debe generar conciencia sobre el uso del conocimiento para ejercer poderío; del uso de los avances de la psicología para someter a los individuos a un régimen político determinado. Es indudable que el psicólogo tiene un deber, un compromiso y una responsabilidad con la sociedad, mas no debe utilizar su tecnología para fines de dominio, sometimiento o narcisismo profesional.

El psicólogo puede dejarse dominar por juicios morales y sociales que lo conviertan, de un profesional que estudia las motivaciones de la conducta, en uno que pretenda generar conductas a su imagen y semejanza.

En la medida en que el psicólogo logre un mayor autoconocimiento podrá observar mejor la realidad externa y podrá juzgar con un principio de realidad más preciso las justicias o injusticias sociales.

La psicología debe estar al servicio y no al uso de la comunidad humana; esto demanda del psicólogo una actitud de honestidad y respeto consigo mismo y con los demás.

Para el año de 1984, La Sociedad Mexicana de Psicología publicó el *Código ético del psicólogo*. Si bien su formulación requirió de planteamientos iniciales sobre la necesidad de disponer de un código mexicano que normara la ética profesional del psicólogo, y que sirviera de base a un organismo que vigilara el cumplimiento de dichas normas, es decir, planteamientos a los que se hace referencia en tres trabajos de autores mexicanos que se han abocado a clarificar el problema.

Herrera y Lichtszajn (1979) toman el modelo existente sobre *Normas éticas de los psicólogos*, publicadas por la American Psychological Association en 1967, con la finalidad de discutir algunos casos concretos de supuestas violaciones a dicho modelo, que comprende 19 áreas, de las que se presenta un breve resumen:

1. *Responsabilidad*. Incurre en ella el psicólogo que trata de modificar el comportamiento de un cliente, de una manera distinta de lo que piensa o desea.
2. *Competencia*. No seguir estudiando, no actualizarse, particularmente respecto de tendencias psicológicas a las cuales no se les tiene simpatía.
3. *Normas morales y legales*. El psicólogo que prescribe, o expresa opinión en contra o abiertamente en pro de alguna norma sostenida por un credo religioso, de una ley civil o penal.
4. *Tergiversación de la información sobre sí mismo*. Los psicólogos que anotan en su currículum vitae: *Doctor*, sin haber obtenido el grado. Profesores o instituciones universitarias que otorgan grado a alumnos que padecen obvios trastornos psicológicos.
5. *Declaraciones públicas*. Expresar actitudes y opiniones destructivas ante corrientes que se consideran antagónicas a la propia.
6. *Confidencialidad*. Psicólogos y catedráticos que presentan casos en el salón de clases, sin cuidar la identidad del, ni el respeto por, el cliente. En reuniones sociales, el psicólogo que habla sobre sus clientes.
7. *Intereses de clientes*. Un psicólogo del trabajo sabe por el propio candidato algo que puede impedirle el ingreso a una organización, y lo informa porque tiene instrucciones del patrón de comunicarle toda clase de información.
8. *Relaciones con clientes*. Un psicólogo mantiene una relación muy íntima con sus clientes en tratamiento, fuera del consultorio.

9. *Servicios impersonales*. Un psicólogo contesta cartas en periódicos, de gente que le consulta sus problemas.
10. *Publicidad sobre servicios*. Un psicólogo se anuncia en el periódico, listando todo lo que *cura*.
11. *Relaciones interpersonales*. Un psicólogo acepta tratar a una persona que actualmente está en tratamiento con otro colega, sin comunicarse con él. Un psicólogo habla al paciente sobre la calidad del trabajo de otros colegas, en términos derogatorios y de calumnia.
12. *Honorarios*. Un psicólogo sugiere a las personas que atiende en una institución donde presta sus servicios, que lo vean en lo privado, cobrándoles por este servicio.
13. *Protección de los tests*. Una empresa que vende tests en forma indiscriminada. El psicólogo hace del conocimiento del público el contenido de los tests psicológicos.
14. *Interpretación de los tests*. Un psicólogo hace estudios psicológicos sin conocer ni la confiabilidad ni la validez de sus instrumentos.
15. *Publicación de los tests*. El psicólogo publica una prueba sin especificar su diseño, población a la que va dirigida, limitaciones, etcétera.
16. *Precauciones en la investigación*. Los sujetos no son respetados, al grado de abusar de ellos en investigaciones de laboratorio; el uso de drogas, aun con las *debidas precauciones*.
17. *Créditos en las publicaciones*. Un investigador publica resultados de sus trabajos, sin mencionar a sus colaboradores; publica o cita como propios datos de otros investigadores.
18. *Responsabilidad hacia la organización*. Un catedrático que se ostenta como tal sin cumplir con la institución para la que trabaja y hace uso de su cargo para fines personales.
19. *Actividades promocionales*. El catedrático asigna y obliga al alumno a comprar el libro del que es autor, con fines de lucro.

Lafarga (1979) consideró algunas sugerencias ideales para la formulación de un código ético para el psicólogo mexicano.

1. El psicólogo mexicano es un científico, un técnico, un profesional de la promoción del comportamiento, pero es, ante todo, un hombre, una persona, que crece y se desarrolla en un país rico en reservas humanas y en recursos naturales, aunque víctima de tensiones e injusticias socioeconómicas que en mayor o menor grado afectan a todos.
2. Es, ante todo, un ser humano genuinamente interesado en su propio desarrollo y en el crecimiento armónico e integral del individuo y de sus grupos.
3. Valora la honradez y la sinceridad como actividades personales y como método de trabajo.
4. Es capaz de establecer relaciones interpersonales cálidas y profundas, y de contraer compromisos estables.
5. Está suficientemente preparado como científico y como técnico, y valora la actualización constante; trabajo con seriedad sobre hipótesis corroborables por la práctica y la experimentación.
6. Mantiene una actitud abierta a todas las corrientes.
7. Es científico por el cuidado de sus observaciones y registros, por la claridad en la formulación de hipótesis explicativas y por la metodología rigurosa para poner las hipótesis a prueba, y no derivar conclusiones que generalicen más allá de lo que permitan los fenómenos observados.

8. Valora la confidencialidad y el respeto por la información personal recibida de su clientela.
9. No hace del lucro exagerado un objetivo profesional.
10. Está abierto al cambio social y está consciente de que él es un factor de este cambio social; pugna en su trabajo por una sociedad con estructuras más justas y equitativas, menos marginadoras y descriminatorias.

Lafarga concluyó que si bien no se puede legislar sobre responsabilidad, ni sobre congruencia, en virtud de que son más un producto de los procesos educativos que de la instrumentación de un código ético, la existencia de éste puede servir de guía y de protección al ejercicio de la práctica profesional.

En 1964 el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana publicó un folleto con las *Normas éticas para el psicólogo* que se transcribe a continuación tal como fue publicado:

Preámbulo

Estos principios se derivan de la ley natural. Sirven de normas para la solución de problemas que se presentan en las relaciones del psicólogo con sus clientes, con otros psicólogos y con el público en general. El psicólogo debe recordar que, anteriormente a su calidad de psicólogo —científico y profesionista—, es hombre y como hombre está sujeto a la ley natural.

CAPÍTULO I: Principios generales

Art. 1o. *La función del psicólogo*. El objeto primero del psicólogo es prestar servicios a la humanidad. Las ganancias monetarias se subordinan enteramente al fin primario. El que escoge esta profesión asume la obligación de regir su conducta de acuerdo con estos ideales. El psicólogo debe ser un hombre honrado, perito en su ciencia y experto en el arte de aplicarla a los demás hombres, y debe tener delante de los ojos que maneja el aspecto más delicado de la vida del hombre: su aspecto mental. Cualquier error o equivocación que se cometa en este campo tiene repercusiones incalculables en la vida de los clientes.

Art. 2o. *La responsabilidad del psicólogo*. El objetivo de la profesión de psicólogo es el bien de los seres humanos. El psicólogo dedica su vida a la solución de los problemas de sus semejantes para lograr su buena adaptación y salud mental. Debe compartir lo que aprende y lo que descubre con sus colegas de todas partes del mundo. No debe contentarse solamente con limitar sus actividades a la solución de los problemas que se le presentan, sino que es necesario que dedique su ingenio y su experiencia a la prevención de estos problemas.

Art. 3o. *Obligaciones de los grupos*. Las normas éticas señaladas aquí se refieren tanto al individuo como a los grupos, a no ser en los casos en que se indique otra cosa.

Art. 4o. *Remuneración por servicios profesionales*. Los honorarios deben limitarse a las actividades prestadas al cliente, y deben hacerse en la forma y en la cantidad que se le anuncia específicamente. Es poco ético el referir a los clientes a otros psicólogos para dividir la paga entre los dos. Así se provoca la desconfianza de los clientes respecto de la profesión.

Capítulo ii: Deberes de los psicólogos con sus clientes

Art. 5o. *Principios básicos respecto del hombre*. Cualquier hombre debe ser considerado como normal mientras no se pruebe lo contrario. El hombre normal no sólo posee libertad teórica sino que tiene realmente uso de la misma. Las disposiciones psicológicas anormales no son siempre insuperables, ni impiden al sujeto toda posibilidad de obrar libremente. Incluso los dinamismos del inconsciente y del subconsciente no son irresistibles al grado de que el sujeto normal no pueda dominarlos.

Art. 6o. *Deberes del psicólogo con sus clientes*

Párrafo 1. *Ciencia*. El primer deber del psicólogo con el público es el estar en posesión de la ciencia necesaria, dentro de su campo, para resolver los problemas que se le presentan. Esto implica que no debe admitir problemas que trascienden su preparación. El psicólogo clínico no debe practicar psicoterapia si no tiene la preparación para ello. El psicólogo industrial no debe usar técnicas proyectivas en las cuales carece de experiencia, etc. Obrar de otra suerte es engañar al cliente y exponerse a acarrearle grandes daños. Cada psicólogo, cualquiera que sea su especialidad, debe seguir informado del progreso en todas las áreas de ésta, tomándolo en consideración en su trabajo, y tratando de contribuir al progreso por medio de sus propios esfuerzos. Por lo tanto, debe aceptar las reglas y requisitos del método científico.

Párrafo 2. *Respeto*. Poseyendo la persona humana una dignidad incomparable, el psicólogo debe respetarla. La dignidad del ser humano 1. prohíbe usar técnicas que la atropellen, aunque pudieran contribuir al progreso de la ciencia; 2. obliga, respecto de las entrevistas y aplicación de pruebas, sobre todo, proyectivas: *a*) a obtener sin engaño o violencia el consentimiento del cliente o el de aquellos que pueden darlo en su lugar, *b*) a no buscar mayor conocimiento que el que sea necesario.

Párrafo 3. *Secreto profesional*. Como todo profesionista, el psicólogo tiene, en su trabajo profesional, la oportunidad de conocer secretos que se refieren al individuo o a grupos, y está sujeto a las reglas del secreto profesional.

1. *La materia del secreto profesional*. Es toda información que reúna las siguientes condiciones: *a*) debe ser verdaderamente oculta; *b*) debe ser válida, es decir, que no haya obligación de divulgarla; *c*) debe ser recibida no sólo por un miembro de la profesión psicológica, sino que debe haber sido comunicada a esta persona en su capacidad profesional; *d*) toda información oculta acerca de un paciente obtenida por el psicólogo en el ejercicio de su profesión cae bajo el secreto profesional; *e*) el psicólogo está obligado a tomar las precauciones necesarias para facilitar la guarda de los secretos. Por lo tanto, debe procurar el aislamiento de sus entrevistas con los clientes, asegurarse de la reserva en la conservación de expedientes y documentos, y asegurarse de la honorabilidad de los compañeros de trabajo que deben necesariamente participar en la información secreta; *f*) nótese que el secreto profesional se viola no solamente por palabras, sino también por gestos, sonrisas, encogimiento de hombros, etcétera.

Párrafo 4. En ciertos casos el psicólogo examina clientes enviados por una escuela o corporación, y actúa como agente de la corporación o escuela. Por lo tanto, hay un convenio implícito o explícito con el cliente de que el reporte se

le debe enviar a la corporación o escuela. Sin embargo, si el psicólogo llega a conclusiones de que debe rechazarse al solicitante, indique las causas en la forma más general posible, en vez de enviar un reporte que pueda desacreditar seriamente a los clientes.

2. *El poseedor del secreto*. El cliente es el único poseedor de sus secretos. En caso de niños o enfermos mentales incapacitados, sus padres, o en ausencia de estos, los tutores, son los poseedores de la información confidencial.
3. *El deber de guardar* el secreto es de justicia conmutativa, y se extiende a todo el personal que trabaja en una clínica, incluso las secretarias que tienen acceso a los expedientes. El jefe de la clínica debe, en este caso, recordar esta obligación personal a todos los miembros de la misma.

PÁRRAFO 5. *Uso de las pruebas psicológicas*. *a*) No deben administrarse a familiares ni amigos; *b*) deben administrarse en las condiciones de lugar y de tiempo que indiquen los manuales respectivos; *c*) el buen éxito en el uso de las pruebas mentales depende del conocimiento de las normas en que descansen y de su validez y confiabilidad; *d*) los resultados de las pruebas mentales son estrictamente confidenciales, es decir, deben comunicarse a los sujetos o a sus padres o tutores. Se exceptúa el caso de trabajo en equipo, cuando los resultados pueden discutirse entre los miembros del equipo; *e*) los resultados de las pruebas mentales nunca se comunican escuetamente, sino interpretados constructivamente al alcance del cliente o de sus familiares; *f*) las pruebas mentales no deben comunicarse sino a personas que demuestren tener el conocimiento y la habilidad necesarios para su uso eficaz e interpretación correcta. Por lo tanto, deben comunicarse de ordinario únicamente a los psicólogos.

CAPÍTULO III: Deberes de los psicólogos con la profesión

Art. 7o. El psicólogo debe defender la dignidad y el honor de su profesión.

Art. 8o. El psicólogo debe salvaguardar la profesión en contra de los que presentan características morales deficientes o educación inadecuada.

Art. 9o. El psicólogo debe también exponer públicamente, sin miedo, la conducta corrompida o incompetente de otros miembros de la profesión.

CAPÍTULO IV: Deberes de los psicólogos con los colegas

Art. 10o. Como regla general, el psicólogo no debe atender profesionalmente a los miembros de su familia. Es necesario que dependa de sus colegas para estos servicios.

Art. 11o. El psicólogo no debe aceptar condiciones de trabajo que afecten su independencia profesional. Es decir, las que le impiden aplicar los principios éticos descritos en estas normas.

Art. 12o. El psicólogo debe estar dispuesto a ayudar a sus colegas en la profesión.

En 1981 se publicó en *American Psychology* (vol. 36, núm. 6, pp. 633-638) la versión de los *Principios éticos del psicólogo*; dicha versión, que a continuación se comenta (traducida y sintetizado por la maestra Ma. Isabel Rodríguez L.), es el resultado de una revisión de los *Estándares éticos de los psicólogos* de 1979.

Preámbulo

El psicólogo respeta la dignidad y el valor del individuo y lucha por la preservación de los derechos humanos fundamentales. Se compromete a incrementar el conocimiento de la conducta humana, y a emplear tal conocimiento en pro del bienestar social promoviendo en las personas la comprensión de sí mismas y de los demás.

Por lo mismo, en el desempeño de sus labores, se esfuerza por proteger a la persona que solicita su ayuda y/o participa como sujeto de estudio; con objeto de cumplir dichos propósitos exige libertad de comunicación y cuestionamiento, y acepta la responsabilidad que esto conlleva: la de ser competente y objetivo en la aplicación de sus habilidades, y el velar por los intereses de todo aquel que se relacione con su trabajo, asegurándose además que sus colegas se suscriban a los mismos ideales y valores.

Los principios con los que se compromete comprenden básicamente diez áreas: 1. responsabilidad, 2. competencia profesional, 3. normas morales, 4. declaraciones públicas, 5. confidencialidad, 6. bienestar del cliente o consumidor, 7. relaciones profesionales, 8. técnicas de evaluación, 9. investigación con seres humanos y 10. cuidado y uso de animales.

Principio 1. Responsabilidad

Al brindar sus servicios el psicólogo aplica los conocimientos más precisos de su profesión y se responsabiliza de las consecuencias de sus actos, asegurándose que se haga uso apropiado de sus servicios.

1. Como científica acepto la responsabilidad de elegir la temática de investigación, de emplear la metodología más adecuada y analizar sus datos con la mayor honestidad, considerando hipótesis antagónicas y explicando sus resultados, dentro del contexto de las limitaciones del trabajo de investigación. Únicamente asume el crédito por el trabajo que efectivamente realizó.
2. El psicólogo evita los conflictos entre intereses distintos y minimiza las posibles interferencias en el medio en que obtiene sus datos.
3. Previene y no permite que se haga un uso inadecuado de su trabajo.
4. Como profesor, el psicólogo reconoce su obligación de enseñar a otros transmitiendo información objetiva, precisa y completa.
5. En el ejercicio profesional está consciente de su responsabilidad social, reconoce la influencia de su posición y evita dejarse manejar por presiones.

Principio 2. Competencia profesional

El psicólogo delimita su campo de intervención y reconoce el alcance de sus técnicas, por lo que limita sus servicios empleando únicamente aquellas en las que está capacitado. En las áreas donde no se cuenta con normas establecidas, toma las precauciones necesarias para proteger a sus clientes. Se mantiene actualizado en los conocimientos científicos y profesionales.

1. El psicólogo ostenta únicamente los grados académicos acreditados en una institución reconocida.
2. Reconoce la necesidad de la educación continua y es flexible para aceptar nuevos conocimientos.
3. Está consciente de las diferencias entre los diversos grupos humanos y se prepara para brindar un servicio pertinente.
4. Tiene conocimientos sobre problemas de construcción, medición y validación de los instrumentos que emplea.

5. Sabe que sus problemas personales pueden incidir en su trabajo y evita comprometerse con actividades en que sus conflictos podrían lastimar a sus clientes, o se allega de la adecuada supervisión para decidir el curso de sus intervenciones.

Principio 3. Normas morales y legales

Las normas morales y éticas que rigen la conducta del psicólogo son de índole personal, excepto cuando su comportamiento comprometa el cumplimiento de sus responsabilidades profesionales o vaya en detrimento del prestigio y la confianza del público hacia la profesión.

1. Como maestro es sensible a los valores de sus estudiantes, respeta sus actitudes y está consciente de que sus propios valores influyen en el material y la selección de los tópicos que enseña.
2. El psicólogo no efectúa ni condona prácticas inhumanas que resulten en acciones ilegales o injustificadas, al emplear o seleccionar personal. Esto incluye el no actuar con base en prejuicios raciales, de edad, sexo o de otra índole.
3. En su actividad profesional el psicólogo evita acciones que violen los derechos legales y civiles de sus clientes, y pugna por modificar las normas o leyes que lesionen los intereses de la persona.

Principio 4. Declaraciones públicas

La promoción y difusión son necesarias para que el público pueda formularse juicios informados, y elegir el servicio psicológico pertinente; por lo mismo, al realizar tales actividades, el psicólogo deberá precisar con objetividad su preparación, las funciones que efectúa y su afiliación profesional, al igual que las de aquellas instituciones u organizaciones que incluya en la promoción.

1. Al anunciar sus servicios el psicólogo puede incluir sus datos personales, grados académicos, aspectos de costo y la información que considere relevante que no se contraponga con algún principio ético.
2. Las declaraciones públicas pueden hacerse a través de medios masivos de comunicación, libros, revistas o cualquier otro medio. Al hacer este tipo de difusión, el psicólogo está obligado a proporcionar datos unívocos que eviten crear falsas expectativas. La información no debe ser ominosa ni se deben citar clientes individuales.
3. Los anuncios pagados deben aparecer como tales; se prohíbe dar remuneración anticipada a miembros de cualquier medio de comunicación para hacerse publicidad. Si se emplean medios de comunicación masiva, la promoción debe pregrabarse para que el psicólogo la apruebe antes de su difusión.
4. El psicólogo que se dedica al desarrollo de material, libros u otros instrumentos de divulgación, cuidará que esto se anuncie en forma científica y profesional.
5. El psicólogo no participa en anuncios comerciales.
6. El psicólogo difunde las aportaciones de su ciencia y ofrece sus servicios sin sensacionalismos.
7. Como maestro o facilitador de grupos, se asegura de que los catálogos de talleres y seminarios describan clara y precisamente la naturaleza, los objetivos, los costos, los requisitos de ingreso y la acreditación, así como la experiencia y preparación de quien los imparte.
8. Las solicitudes para los participantes en alguna investigación deben hacer explícitas las obligaciones, los riesgos y las responsabilidades en que incurra quien acepte colaborar.

9. El psicólogo acepta la obligación de sancionar a quienes contravengan estos principios.
10. El diagnóstico individual y la psicoterapia se reservan exclusivamente a una relación psicológica profesional. Al dar consejo a través de los medios masivos de comunicación o similares, el psicólogo ejerce el más alto juicio profesional.

Principio 5. Confidencialidad

Es una obligación prioritaria salvaguardar el secreto profesional; por ello se precisa del consentimiento del cliente para revelar a otros información obtenida en el trabajo. Esta obligación no rige cuando está claro que no comunicarla resultaría peligrosa para el cliente u otros. Asimismo, se informará a los clientes sobre los límites legales de la confidencialidad.

1. La información obtenida en una relación clínica o de consulta sólo se discute con propósitos profesionales y se comunica a quienes estén claramente relacionados con el caso. Los informes escritos y orales incluyen datos relacionados con la evaluación, evitando invadir la privacidad.
2. El psicólogo que presenta algún caso en un foro público lo hará con el consentimiento del interesado, cuidando que no se pueda identificar a la persona.
3. El psicólogo está obligado a guardar en lugar seguro sus expedientes.
4. Al trabajar con menores de edad o personas incapacitadas para otorgar un consentimiento voluntario, el psicólogo es especialmente cuidadoso en la protección de sus derechos e intereses.

Principio 6. Bienestar del consumidor

El psicólogo respeta la integridad y protege el bienestar de las personas o grupos con quienes trabaja. Al surgir conflictos de interés entre un cliente y una institución, el psicólogo aclara su responsabilidad para con el cliente. Informa al consumidor con absoluta claridad sobre la índole y el propósito de un procedimiento de evaluación o intervención, y acepta que se debe elegir libremente la participación como sujeto de una investigación.

1. El psicólogo reconoce sus necesidades y la influencia que tiene frente a sus clientes, alumnos y subordinados, por lo que evita explotar la confianza y dependencia de éstos. Se esfuerza por evitar relaciones duales que puedan limitar su juicio crítico.
2. El psicólogo que acepta tratar a un cliente a solicitud de un tercero asume la responsabilidad de aclarar, a todos los interesados, la naturaleza de su relación.
3. El psicólogo establece con antelación sus cuotas y comunica éstas con claridad. No proporciona ni recibe remuneración por referir clientes y contribuye con trabajos poco o no remunerados.
4. El psicólogo termina sus servicios cuando el cliente no esta derivando beneficios del mismo y ofrece alternativas de asistencia.

Principio 7. Relaciones profesionales

El psicólogo respeta las necesidades, especializaciones y obligaciones de sus colegas y de otros profesionales. Asimismo, respeta las prerrogativas y las obligaciones de las instituciones u organizaciones a las que pertenecen sus colegas.

1. El psicólogo conoce las áreas que competen a profesiones afines y se allega los recursos que correspondan mejor a las necesidades del cliente.

2. El psicólogo no ofrece sus servicios a quien ya está recibiendo una ayuda similar, cuando alguien ya está recibiendo un servicio y solicita otro, discute con el cliente la situación con tacto y sensibilidad.
3. El psicólogo proveerá condiciones favorables de trabajo y posibilidades de desarrollo profesional para sus colaboradores.
4. El psicólogo que investiga en una institución solicita la autorización pertinente.
5. Toda contribución deberá ser reconocida y acreditada de acuerdo con el monto y el carácter de la misma.
6. El psicólogo que conoce que un colega viola los principios éticos intenta resolver informalmente la cuestión, cuando la falta no exige de la sanción de un cuerpo colegiado.

Principio 8. Técnicas de evaluación

En el desarrollo, publicación y empleo de técnicas de evaluación se está obligado a proteger el bienestar e intereses del cliente y a velar por el buen uso de aquellos, respetando el derecho del cliente de conocer los resultados.

1. El psicólogo informa claramente a la persona sobre la naturaleza y los propósitos de una evaluación.
2. El psicólogo que desarrolla y estandariza instrumentos de evaluación está obligado a seguir los procedimientos científicos establecidos para tales fines.
3. El informe de resultados debe indicar las limitaciones que incidan en la validez y confiabilidad de los mismos.
4. Los servicios computarizados de evaluación son exclusivamente de consulta interprofesional.
5. El psicólogo vela por el uso profesional de las técnicas de evaluación.

Principio 9. Investigación con seres humanos

La decisión de investigar descansa en el juicio ponderado del psicólogo que desea contribuir al desarrollo del bienestar humano y de la ciencia psicológica. El profesional que estudia a los seres humanos respeta la dignidad y el bienestar de los participantes, y tiene pleno conocimiento de las leyes y principios éticos que gobiernan la investigación con personas.

1. El investigador debe establecer un contrato claro y justo con los participantes, informar ampliamente a los mismos y obtener su consentimiento antes de iniciar el trabajo; está igualmente comprometido a cumplir las obligaciones y promesas que contraiga con los participantes. Los niños y quienes por otras limitaciones no pueden comprender con claridad requieren procedimientos especiales de protección.



2. La metodología de algunos estudios pide que se trabaje a ciegas o con engaño; el psicólogo debe determinar si tal exigencia está justificada, velar acuciosamente por los intereses del participante y explicar la situación en cuanto sea posible.
3. El participante debe conocer los riesgos y peligros que conlleva su participación y tener acceso al investigador, cuando se susciten situaciones que demanden su presencia.
4. Después de obtener los datos, el investigador está obligado a informar al participante de la naturaleza del estudio y a contestarle las dudas que hayan surgido.
5. Cuando los procedimientos de investigación provoquen consecuencias indeseables se está obligado a un seguimiento, incluso a largo plazo, para detectar y corregir tales efectos.
6. La información que se obtiene de un participante es confidencial a menos que se haya asentado lo contrario antes de obtener el consentimiento de participar.

Principio 10. Cuidado y uso de animales

El investigador de la conducta animal desea comprender los principios básicos de su comportamiento y/o contribuir al mantenimiento de la salud humana; para ello se asegura del bienestar de los animales y los trata humanamente.

1. La adquisición, el cuidado y el uso de animales están regulados legalmente por el Estado.
2. El psicólogo que trabaja en el laboratorio supervisa y es responsable del buen trato que se dé a los animales.
3. El psicólogo se esfuerza por disminuir la incomodidad, la enfermedad o el dolor del animal y únicamente emplea técnicas que lo provoquen cuando no existen otras alternativas.
4. Si es necesario matar al animal, lo hace rápidamente evitándole el dolor.

En México, los esfuerzos de diversos profesionales de la psicología, miembros de la Sociedad Mexicana de Psicología, finalmente se cristalizaron en la elaboración del *Código ético del psicólogo*. Sánchez Sosa (1991) en sus comentarios sobre la evolución y perspectiva de la psicología mexicana para la década de 1990, señala que la Sociedad Mexicana de Psicología publicó, desde 1981, el primer código ético; sin embargo, en el ámbito profesional no se tuvo noticias de la publicación de dicho código hasta 1984.

Dicho documento expone un conjunto de principios éticos y su aplicación al ejercicio de la actividad del psicólogo; como se señala en el prefacio publicado por Brügmann *et al.*, para su elaboración se tomaron en cuenta las características propias de la psicología mexicana del momento. Comprende las normas conforme a las cuales el psicólogo podrá determinar el desempeño apropiado en su relación con clientes, colegas, miembros de profesiones afines y público en general. Dada la importancia de estas normas se sugiere a los miembros de la comunidad de psicólogos, adherirse al cumplimiento y observación de los principios que a continuación se transcriben:

Capítulo i: De los principios generales

El psicólogo deberá:

Art. 1 Tener presente que por el solo hecho de ingresar a la comunidad de psicólogos, se compromete a respetar estas normas y a promover una buena imagen de su profesión.

Art. 2 Ejercer su profesión en condiciones éticas y materiales que garanticen la calidad científica y profesional de la misma, y los eminentes fines humanos que deben caracterizarla.
Art. 3 Respetar la integridad de la persona humana en los distintos ámbitos donde actúe profesionalmente, y velar siempre por el bienestar individual y social en la prestación de servicios de toda índole.
Art. 4 Participar, desde el ámbito de su profesión, en la preservación y el mejoramiento ecológicos.
Art. 5 Mantener dentro y fuera del ejercicio de la profesión, y aun en el ámbito de la vida privada, su dignidad personal y profesional.
Art. 6 Mantenerse en constante formación profesional y esforzarse por actualizar sus conocimientos en relación con el progreso de su disciplina.
Art. 7 Guardar el secreto profesional, que es inherente al ejercicio de la disciplina, y obligatorio para proteger los intereses del individuo y de la sociedad, según las modalidades de la actividad específica del psicólogo y conforme a las leyes generales en vigor.
Art. 8 Abstenerse de la exhibición pública de cualquier consultante, en presentaciones personales o mediante filmaciones, fotografías o grabaciones que no obedezcan a motivos científicos, y conservar, hasta donde sea posible, el anonimato del cliente
Art. 9 Evitar que repercutan en su actividad profesional sus estados de ánimo derivados de problemas personales y abstenerse de intervenir en los casos en que los mismos puedan afectar su objetividad.
Art. 10 Evitar asociarse profesionalmente con quien emplee métodos no científicos.
Art. 11 Colaborar en las actividades que puedan contribuir al desarrollo de la psicología como ciencia y como profesión.
Art. 12 Respetar, sin discriminación, las ideas políticas y religiosas y la vida privada, con independencia de nacionalidad, sexo, edad, posición social o cualquiera otra característica personal de sus consultantes.
Art. 13 Abstenerse de utilizar cargos políticos, administrativos o gremiales para obtener ventajas y privilegios personales ilegítimos.
Art. 14 Evitar atribuirse o sugerir que tiene calificaciones profesionales, méritos científicos o títulos académicos que no posee.
Art. 15 Negarse a expedir certificados e informes basados sólo en la observación directa y personal, es decir, sin un estudio previo.

Capítulo II: Del ejercicio libre de la profesión

Respecto de su clientela, el psicólogo está obligado a:

Art. 16

a) Abstenerse de emplear la solicitación directa o indirecta de sus clientes;
b) abstenerse de recurrir a la recomendación pública del establecimiento donde ejerce la profesión;
c) evitar el utilizar la inducción publicitaria para su elogio propio;
d) abstenerse de emplear agentes que alleguen consultantes;
e) evitar el recompensar pecuniariamente, de modo directo o indirecto, a las personas que le recomiendan consultantes.

Art. 17 Mantener la más alta calidad en la prestación de sus servicios, independientemente de la remuneración acordada con el consultante.
Art. 18 Renunciar a diagnosticar, prescribir, tratar o aconsejar a un cliente, cuya problemática esté fuera del ámbito de su competencia.
Art. 19 Administrar las intervenciones que juzgue más seguras y menos onerosas, tanto en lo que se refiere a la carga económica como a los efectos secundarios o colaterales que impliquen, y proporcionar sólo los servicios profesionales necesarios.

Art. 20 Rehusar guiarse solamente por el interés pecuniario o personal en la prestación de sus servicios profesionales, y evitar la aceptación de casos que impliquen sostener principios contrarios a sus convicciones personales o científicas, o que puedan comprometer o limitar su independencia.
Art. 21 Ajustar la remuneración de sus servicios profesionales a los recursos económicos de quien lo solicite.
Art. 22 Combatir la charlatanería y falta de profesionalismo en todos sus aspectos, y denunciar los intentos de explotar la credibilidad y la buena fe del público.
Art. 23 Negarse a ofrecer servicio psicológico con fines de entretenimiento. La intervención o consulta mediante conferencias, demostraciones públicas, artículos de prensa o revista, programas de radio o televisión, correspondencia y otros medios impersonales, deberá realizarse sólo con fines didácticos o científicos, de orientación o de difusión profesional.
Art. 24 Comunicar sus conclusiones técnico-profesionales a los familiares o, en su caso, a la institución correspondiente, cuando considere necesario no hacerlo directamente al consultante.
Art. 25 Evitar un perjuicio al consultante cuando resulte indispensable suspender o descontinuar la prestación de sus servicios profesionales. Para ello deberá advertirle su decisión con la debida anticipación y proporcionarle la información necesaria para que otro psicólogo o profesional afín prosiga la asistencia.
Art. 26 Guardar el secreto profesional en:
a) el conocimiento obtenido por causa de la profesión;
b) las confidencias hechas por terceros al psicólogo, en razón de su profesión;
c) Las confidencias derivadas de relaciones con los colegas u otros profesionales.

De lo anterior, se exceptúan los siguientes casos:

a) aquellos en que actúe conforme a circunstancias previstas por la ley;
b) aquellos en que se trate de menores de edad, y sus padres representantes legales, escuela o tribunal, requieran un informe cuyo fin evidente y comprobable sea brindarles ayuda;
c) en caso de que el psicólogo fuera acusado legalmente, podrá revelar el secreto profesional sólo dentro de los límites indispensables para su propia defensa;
d) aquellos en que se actúe para evitar la comisión de un delito y prevenir daños morales o materiales que de él se deriven;
e) aquellos en que el que consulta dé su consentimiento por escrito, para que los resultados sean conocidos por quien él autorice.

Art. 27 Abstenerse de intervenir en asuntos que lo conduzcan a revelar el secreto profesional, o a utilizar las confidencias recibidas en el ejercicio de su profesión, salvo que obtenga el consentimiento previo y formal del consultante.
Art. 28 Observar, cuando se trate de un trabajo profesional conjunto de dos o más psicólogos, que la obligación de guardar el secreto es igualmente proporcional en todos. La infracción a este principio acarreará una sanción sólo a los responsables directos o indirectos y no al grupo profesional, ni a la institución donde actúen.

Capítulo III: De la investigación

A. Principios generales

Art. 29 Deberá decidirse sobre la conveniencia de una investigación, de acuerdo con su utilidad para el progreso de la psicología y el fomento del bienestar humano. Toda in-

vestigación deberá calificarse en función de su necesidad, de sus posibles logros y de los riesgos que implique.

Art. 30 La investigación deberá ser realizada y supervisada por personas técnicamente entrenadas y científicamente calificadas.

B. Con participantes humanos

Art. 31 La investigación en humanos deberá:

a) ser precedida por una evaluación cuidadosa de los riesgos y los beneficios que el estudio pueda aportar, considerando que debe prevalecer tanto el interés del individuo y el de la sociedad por encima del de la ciencia;
b) ajustarse a los principios científicos y fundamentarse en la experiencia previa realizada en animales, así como en el conocimiento de la literatura científica;
c) poner en claro que la responsabilidad por el sujeto participante reside en el investigador, aun cuando aquél haya dado su consentimiento;
d) realizarse, cuando se empleen sustancias, únicamente en clínicas, hospitales e instalaciones de investigación que ofrezcan garantías adecuadas a los sujetos;
e) prever la existencia de un contrato claro y justo entre el investigador y el sujeto de la investigación, que delimite las responsabilidades de cada uno.

Art. 32 Los sujetos de la investigación deberán:

a) expresar con absoluta libertad su voluntad de aceptar o rechazar su condición de sujeto de experimentación. La protección de esta libertad exige una vigilancia especial cuando el investigador está en una posición de autoridad sobre el participante;
b) estar suficientemente informados sobre la naturaleza, alcance, fines y consecuencias posibles de la experimentación, de sus molestias y riesgos, de los beneficios que puedan esperarse, excepto en aquellos casos en que la información pudiera alterar los resultados de la misma;
c) recibir, tan pronto como sea posible, la explicación y la justificación de los procedimientos empleados cuando, debido a los requerimientos metodológicos de un estudio, haya sido necesario recurrir al encubrimiento y al engaño;
d) tener plena libertad para retirar su consentimiento y suspender su participación en cualquier momento, sin que esto les acarree perjuicio alguno.

Art. 33 En el caso de incapacidad legal, física o mental del sujeto de investigación, o cuando el sujeto sea menor de edad, se solicitará el permiso del responsable jurídico.

Art. 34 Cuando puedan producirse consecuencias mediatas o inmediatas indeseables para el sujeto, el investigador tiene la responsabilidad de detectarlas, eliminarlas o corregirlas. El investigador protegerá a los sujetos de toda incomodidad, daño o peligro físico y mental, y les informará verazmente en caso de existir estos riesgos para obtener su consentimiento.

Art. 35 Deberá respetarse el derecho del individuo a su intimidad, para lo que se tomarán las debidas precauciones. Por lo tanto se garantizará el anonimato de los sujetos y la confidencialidad de la información obtenida de ellos, a menos que previamente se haya llegado a un acuerdo diferente.

C. Con sujetos animales

Art. 36 Se respetaran los dictados razonables de una sensibilidad media y las recomendaciones usuales de conocimiento público y aceptación general.

Art. 37 La adquisición, el mantenimiento y la eliminación final de los animales empleados en la investigación deberá cumplir con las disposiciones legales y de costumbre en la localidad.

Art. 38 El investigador deberá supervisar cuidadosamente todos los procedimientos realizados con los animales, responsabilizándose de su bienestar, salud y trato por parte de sus ayudantes.
Art. 39 El responsable de la investigación deberá asegurarse de que todos sus colaboradores reciban instrucciones explícitas sobre los métodos experimentales y los procedimientos de cuidado de los animales empleados, cada colaborador deberá realizar únicamente las labores que son de su competencia.
Art. 40 El investigador deberá evitar o disminuir al mínimo indispensable cualquier malestar, incomodidad, dolor o enfermedad de los animales.
Art. 41 Cuando se requiera terminar con la vida del animal de investigación, el procedimiento deberá ser rápido y sin dolor.

D. De la comunicación

Art. 42 Para las comunicaciones en materia de investigación, se tendrá en cuenta lo siguiente:
a) el desacuerdo con los resultados de una investigación o estudio no es razón admisible para silenciar su publicación;
b) al publicar los resultados de la investigación, el autor se compromete a preservar la veracidad de los mismos;
c) cuando se trate de trabajos de coparticipación formal y productiva, se requerirá la autorización de los participantes en la misma para su publicación. En el caso de haber oposición de alguno de los participantes, se deberá aclarar explícitamente la posición del coinvestigador disidente;
d) antes de permitir que se divulguen los resultados sobre los cuales haya desacuerdo entre los investigadores, el psicólogo deberá considerar cuidadosamente las consecuencias de la interpretación que el público pudiera hacer de las cuestiones relacionadas con esos hallazgos, y tomará las medidas necesarias para aclarar que no existe un acuerdo al respecto;
e) la modestia y la discreción deben caracterizar las publicaciones del psicólogo, y éste no debe autorizar que se publiquen resultados sin tener la seguridad de que obtendrán una interpretación seria, imparcial y adecuada;
f) el autor es personalmente responsable de la divulgación de sus investigaciones y, por lo tanto, puede desautorizar toda publicación que no se ajuste a sus condiciones.
g) en el informe de su investigación, el psicólogo dará crédito a las instituciones y personas que hayan colaborado para su realización.
Art. 43 Al utilizar material o información perteneciente a instituciones, deberá cumplir con los convenios hechos con éstas, y respetar los principios básicos de este código.

CAPÍTULO IV: De la docencia

Son deberes principales en esta área:

Art. 44 Reconocer que, como profesor, el psicólogo tiene la obligación primordial de ayudar a otros a que adquieran conocimientos y habilidades, a mantener altos niveles académicos y a proceder con objetividad al presentar la información.
Art. 45 Considerar que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo del individuo y la sociedad.
Art. 46 Fundamentar las actividades docentes en una preparación cuidadosa, de modo que la enseñanza sea precisa y actualizada.

Art. 47 Evitar en el área de la docencia, la incapacidad pedagógica y científica comprobada y el reiterado incumplimiento de los deberes docentes, así como la delegación de estas obligaciones en asistentes no capacitados.
Art. 48 Presentar en sus programas los temas de sus cursos en términos claros y concretos, de forma que ilustren su naturaleza y características.
Art. 49 Aclarar en los anuncios o folletos que describan talleres, seminarios u otros programas educativos, sus alcances y limitaciones, sus objetivos, duración, requisitos, material requerido y honorarios.
Art. 50 Estimular a los estudiantes en su búsqueda del conocimiento, prestándoles apoyo para la libre investigación dentro de los cánones del presente código. Promover a lo largo de sus cursos el conocimiento y observancia de la ética profesional para garantizar su mayor difusión.
Art. 51 Adoptar siempre una actitud de respeto y atención a los puntos de vista de sus alumnos. Tener presentes los diversos antecedentes de los estudiantes y, cuando se manejen temas potencialmente ofensivos para alguno, tratarlos objetivamente y presentarlos de manera que el estudiante los comprenda.

CAPÍTULO V: De las pruebas y los instrumentos de evaluación

A. Normas generales

El psicólogo se compromete a:

Art. 52 Vigilar que el uso de las pruebas e instrumentos psicológicos sea reservado exclusivamente a quienes tengan la preparación profesional adecuada y hayan aceptado las obligaciones y consecuencias inherentes a su empleo.
Art. 53 Considerar que las pruebas psicológicas son instrumentos auxiliares de trabajo y que por sí solas no bastan para formular un diagnóstico.
Art. 54 Colaborar en el control profesional y comercial de material psicológico, evitar su difusión generalizada y limitar su distribución a quienes estén debidamente acreditados.
Art. 55 Usar las pruebas e instrumentos en proceso de validación sólo con fines de investigación o docencia, previa aclaración al respecto y con las debidas reservas.
Art. 56 Evitar la comercialización y distribución generalizada de pruebas en fase experimental. En lugar adecuado deberá señalarse su carácter experimental, así como la fecha de impresión y la autorización correspondiente.
Art. 57 Elaborar las pruebas disponibles para uso profesional, incluyendo manuales o información que expresen sus motivos o fines, su desarrollo, su validez, y el nivel de entrenamiento necesario para usarlas e interpretarlas.

B. De la utilización de técnicas, instrumentos y pruebas psicológicas

Art. 58 Los consultantes tienen el derecho a conocer los resultados y sus interpretaciones y, en su caso, los datos originales sobre los que se basan los juicios. El psicólogo eludirá aportar información que pueda comprometer el funcionamiento de la prueba, pero explicará las bases de las decisiones que puedan afectar adversamente al consultante o a quienes dependen de él.
Art. 59 El cliente tiene el derecho de obtener una explicación sobre la naturaleza, los propósitos y los resultados de la prueba en un lenguaje comprensible, salvaguardándolo de cualquier situación que ponga en riesgo su estabilidad emocional.
Art. 60 El psicólogo que ofrece servicios de clasificación e interpretación de pruebas será capaz de demostrar que la validez de los programas y los procedimientos usados

está debidamente probada. El ofrecimiento al público de un servicio automático de pruebas debe considerarse como una consulta entre profesionales, y el psicólogo hará todo lo posible para evitar el mal uso de los informes de las pruebas.

Capítulo vi: De las relaciones entre colegas

Art. 61 Deberá existir entre los profesionales de la psicología un espíritu de colaboración y de respeto mutuos. Se abstendrán de subestimar a sus colegas y emplear su eventual conocimiento de antecedentes personales, ideológicos, políticos o de otra naturaleza que puedan ocasionar un perjuicio o desprestigio profesional o personal.
Art. 62 El psicólogo empleará la cortesía con sus colegas y les ayudará cuando no puedan atender sus tareas profesionales por causas de fuerza mayor.
Art. 63 Cuando el psicólogo reciba consultantes enviados por otro colega, deberá informarle por escrito todo lo relativo al estudio del caso y los resultados a que llegue, a petición expresa del colega que lo envíe.
Art.64 El psicólogo al que se le ofrezca un caso deberá asegurarse antes de que ningún profesional está en ese momento a cargo del mismo. Si sustituye a otro colega deberá cerciorarse de que éste se ha desatendido ya del asunto, o que el cliente así lo solicita explícitamente. Si el asunto es urgente, podrá hacerse cargo, con la condición de que informe enseguida al profesional o profesionales interesados.
Art. 65 El psicólogo que con motivo justificado se encargue provisionalmente de asuntos profesionales de otro colega, debe proceder de manera que salvaguarde el buen nombre del remplazado. Los honorarios corresponderán al reemplazante.
Art. 66 El psicólogo, su esposa(o), hijos y padres dependientes, tienen opción a ciertos servicios gratuitos de sus colegas, con la condición de reciprocidad. Se excluye la psicoterapia.

En los albores del nuevo milenio, la Sociedad Mexicana de Psicología publicó el nuevo *Código ético del psicólogo* (2002), donde se señala textualmente que:

> Después de hacer una evaluación de su *Código ético* (SMP, 1984), de acuerdo con los criterios de calidad propuestos por Sinclair y Pettifor (1991), y de consultas exhaustivas a sus afiliados y a otros psicólogos profesionales, acerca de los dilemas enfrentados recientemente en la práctica de la profesión (Hernández Guzmán y Ritchie, 2001), identificó ámbitos nuevos sobre los que era necesario establecer normas de conducta.

Asimismo, en tal documento (p. 11) se menciona lo siguiente:

> Un código ético nunca es un producto terminado; siempre habrá nuevas situaciones dadas por el avance científico y tecnológico que obliguen a renovarlo. Su permanente evaluación, la investigación continua de dilemas éticos y la retroinformación de su aplicación, además del conocimiento de casos concretos de conflictos de naturaleza ética sometidos al Comité Nacional de Ética en Psicología, servirán para mejorarlo y modificarlo continuamente, siempre con la finalidad de aumentar su eficacia.

Se refiere también al artículo de la *Revista Mexicana de Psicología*, titulado “Hacia la transformación y actualización empírica del *Código ético* de los psicólogos mexicanos”, que se publicó en el volumen 18, número 3, año 2001, de Hernández Guzmán y Ritchie. En él se documentan las bases para la creación de un nuevo código de ética. En su tra-

bajo, Hernández Guzmán y Ritchie (2001) se abocaron a realizar dos estudios. El primero se refiere a la evaluación del *Código ético* de la Sociedad Mexicana de Psicología, cuyas primera y segunda ediciones se publicaron, respectivamente, en 1984 y en 1990. Como resultado de la investigación se encontró que dicho código ya era obsoleto y que en varios criterios no cumplía con la meta de educar a los psicólogos en el comportamiento ético, vinculando de manera explícita las normas de conducta con los principios generales.

En el segundo estudio se analizaron los problemas y dilemas éticos más frecuentes, cuya información fue suministrada por psicólogos mexicanos en el ejercicio de la profesión, quienes fueron sondeados a través de una encuesta nacional que formó parte de una investigación internacional. Los resultados que arrojó el trabajo de Hernández Guzmán y Ritchie (2002, p. 23) fueron los siguientes:

> De los incidentes recibidos y analizados, 12% se referían a preocupaciones éticas relativas al uso de pruebas psicológicas y a la interpretación de sus resultados; 34% al ámbito de la incompetencia profesional, ya fuese personal o de colegas de los que tuvieran conocimiento; 8% a relaciones ambiguas entre terapeuta y paciente; 16% a relaciones sexuales y hostigamiento sexual de psicólogos con pacientes y estudiantes; 1% se referían a requerimientos indebidos en el pago de honorarios; 23% a aspectos académicos y científicos, desde la enseñanza de técnicas psicológicas a no psicólogos hasta el plagio en publicaciones; 5% a la confidencialidad; y 1% a cuestiones culturales.

El nuevo *Código ético del psicólogo* (2002) contiene los principios básicos que deben regir el comportamiento de los psicólogos: *a*) *respeto a los derechos y a la dignidad de las personas, b*) *cuidado responsable*, *c*) *integridad en las relaciones* y *d*) *responsabilidad hacia la sociedad y la humanidad*. Asimismo, contiene las normas de conducta, plasmadas en 149 artículos, que derivan de la calidad del trabajo desempeñado por el psicólogo, de los resultados de su trabajo y de las relaciones que establece.

Resulta indispensable que todo psicólogo que ejerza la profesión consulte, analice y reflexione sobre el *Código ético*. Por ello se recomienda al lector remitirse a la fuente original. Si bien cabe mencionar, como todos sabemos, que la nueva tecnología de Internet repercute en el ejercicio profesional de la psicología. Por ende, a continuación se cita el artículo 35 del nuevo *Código ético del psicólogo* (2002, p. 56) por la trascendencia que dicha cuestión tiene en la actualidad:

> El psicólogo que utiliza técnicas o procedimientos de intervención psicológicos por medio de procedimientos automatizados a distancia como, por ejemplo, la Internet o el teléfono, se cerciora de recibir la educación y formación necesaria para:
>
> *a*) prescindir de señales auditivas (como amplitud de voz, extensión del discurso, tartamudeo y vacilación al hablar), y señales visuales (como contacto visual, ruborización e inquietud) propias de la interacción frente a frente y
> *b*) trabajar solamente con señales textuales.
>
> Se mantiene alerta del hecho de que el correo electrónico y los sitios para *chatear* esconden o disfrazan las expresiones emocionales faciales, verbales y posturales, conductuales, signos diagnósticos y clínicos (auditivos y visuales) de la persona que recibe servicio psicológico por este medio.

Asimismo, le advierte de los posibles límites de la confidencialidad y toma las medidas pertinentes para ocultar su identidad.

Es evidente que mientras, por un lado, la nueva tecnología ofrece gran número de ventajas, en lo referente al acceso de información a nivel mundial, por otro lado ha favorecido la proliferación y la comunicación de falsas identidades, ya que a través de la máquina cada quien puede esconder o disfrazar su verdadera identidad. Se trata de un dilema que atenta contra el juicio ético y la auténtica relación que esgrimen los valores en el ejercicio profesional del psicólogo.

Como señala Schluter (2001, p. 16), para todo aquel que preste servicios en la comunidad, su desarrollo como persona se realiza, en gran medida, a través de su desarrollo profesional. Alude que uno de los ejes sobre los cuales deben girar la formación del psicólogo y la conformación de su perfil es el de la capacidad deliberativa, es decir, del juicio ético. Schluter llevó a cabo la investigación intitulada "Valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión", donde participaron Lafarga, Pérez y Schluter, por parte de la Universidad Iberoamericana (UIA), y Reyes, como representante del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). El objetivo de la investigación fue conocer y describir los valores éticos que los psicólogos mexicanos consideran que promueven en el ejercicio de su profesión. Los cuestionarios aplicados a 553 psicólogos mexicanos dieron como resultado que los valores que promueven en el ejercicio de su profesión, según el orden de importancia, son *respeto*, *responsabilidad*, *honestidad*, *capacidad profesional*, *confidencialidad*, *relaciones profesionales*, *investigación*, *ecología* y *justicia*.

Schluter (2001, p. 18) indica que al realizarse el proceso de elaboración del examen general de conocimientos de la carrera de psicología del CENEVAL, se detectó que la mayoría de las universidades del país no incluyen seminarios de ética en sus planes de estudio de licenciatura, por lo que otra de las aportaciones prácticas de esta investigación fue la impartición de cursos y seminarios de reflexión ética en diferentes universidades, así como la elaboración de reactivos referentes a la ética profesional para incluirse en dicho examen.

En cuanto a la enseñanza de la ética en psicología, se refiere el artículo de Wilson, Torres, Estrada, González, Izaguirre y Candelas (2002, p. 5), quienes señalan que el CNEIP "ha recomendado la inclusión de materias de ética en el programa académico de la licenciatura, y la ética profesional forma parte de los criterios de acreditación de escuelas y facultades de psicología". Así se destaca la creciente madurez de la psicología como profesión en México; sin embargo, comentan los autores, a la fecha no hay una discusión de la razón, el contenido y el método para alcanzar esa meta educacional. En su trabajo se refieren al marco histórico mexicano de la educación ética, siguiendo a Harrsch (1983-1994) a Díaz Guerrero (1994), a la Sociedad Mexicana de Psicología (1990), al CNEIP (2000), así como el esfuerzo actual de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México (FENAPSIME).

Consideran que en la actualidad se conoce poco sobre el alcance y la magnitud de la enseñanza de la ética en México y aunque se sabe que la UIA desde 1964 incluyó una asignatura de ética profesional como parte de su licenciatura, no quedan muy claros el formato, el contenido ni el proceso pedagógico de dicha asignatura.

Los autores sobre este trabajo de enseñanza de la ética en psicología señalan que existen tres formatos de educación ética: 1. dentro de la relación de tutoría y supervisión,

2. integrada a lo largo del plan de estudios y 3. explícitamente en un curso de ética. Definen la meta de la educación ética como “el dominio, la pericia y la sensibilidad que el egresado debe mostrar, para que los principios éticos generales de la profesión formen parte de sus propios valores y se reflejen en su comportamiento profesional” (Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato, 2000, p. 4).

Los trabajos antes mencionados son de gran relevancia para respaldar el *modelo de desarrollo* que sustenta Harrsch (1983-1994), para el logro de la identidad profesional del psicólogo y de su rol como agente de cambio social (véase capítulo 10 del presente volumen), ya que la identidad profesional del psicólogo se fundamenta —en su esencia— en el apego al código ético de la psicología para su ejercicio profesional.

CAPÍTULO



Desarrollo personal en la formación profesional del psicólogo



El presente capítulo surgió (Harrsch, 1981, 1983, 1994) de los cuestionamientos sobre la formación profesional del psicólogo, observando al psicólogo desde la perspectiva de su desarrollo psicosocial como ser humano, desde su mundo interno de representaciones (identificaciones e introyecciones) conscientes e inconscientes, que conforman su identidad personal. Ello en interacción con un mundo externo (la profesión de psicólogo) que le confronta con la adquisición de un cúmulo de conocimientos y experiencias, en los campos tanto de lo objetivo como de lo subjetivo, que a la vez reverbera en el mundo interno de su individualidad para, finalmente, promover el desarrollo de una identidad que integra lo personal y lo profesional, lo teórico-técnico y lo afectivo-vivencial, en un proyecto de vida.

En los últimos años, algunos autores que se han abocado a realizar los mismos cuestionamientos señalan que el proceso de formación como psicólogo, lejos de entrañar un rol pasivo de recepción de conocimientos, motiva a desempeñar un papel activo de aprendizaje que requiere formular preguntas acerca de lo que uno es como persona, y de lo que busca como profesional de la psicología. Baz, Jáidar y Vargas (2002) aluden que la formación como psicólogo es un proceso de transformación de sí mismo, de construcción creativa, y no de un mero ejercicio acumulativo de información. Señalan que la noción de proyecto supone una idea de lo que quien desea hacer con su vida, y esa proyección futura está tejida desde la historia individual y social.

Por su parte, Casullo (1997, pp. 15-18) considera que la conformación individual de un proyecto de vida está muy vinculada con la constitución, en cada ser humano, de la identidad ocupacional. Entendida esta última como la representación subjetiva que uno tiene sobre su inserción al mundo (externo) de la profesión. Como se menciona en los capítulos 1 y 10, se refiere a la identidad profesional donde el individuo debe pasar por un periodo de capacitación y formación sistemáticas para lograr tal inserción. De aquí despliega su hipótesis de que la construcción de un proyecto de vida forma parte del proceso de maduración afectiva e intelectual, y supone un poder "aprender a crecer"; es decir, a ser capaz de orientar las acciones en función de determinados valores, a actuar con responsabilidad, a desarrollar actitudes de respeto y a conformar un proyecto de vida basado en el conocimiento sobre uno mismo, sobre el núcleo familiar y sobre la realidad social.

Desde el punto de vista psicoanalítico, como ya se mencionó en el capítulo 1, Vives (1999, p. 160), en su artículo sobre la identidad psicoanalítica, sostiene que hablar de la formación de una identidad profesional es una formulación ambigua, a menos que se aclare que se trata de un proceso que ocurre en un adulto y que se refiere a procesos de identificación secundaria.

El desarrollo personal en la formación profesional del psicólogo que se describe en el presente volumen focaliza el desarrollo de aquellos aspectos de la personalidad vinculados con un proceso de formación académica, considerando los cambios de un individuo por la influencia tanto de su mundo interno como del medio ambiente. De aquí que se consideren, por un lado, conceptos como la identificación, desde un enfoque psicoanalítico, que supone la introyección de los valores parentales durante la infancia y la adolescencia, y, por otro, las identificaciones con adultos significativos durante la formación académica, con la finalidad de posibilitar el logro de una identidad profesional.

Se parte del concepto de identidad de Erikson (1978), comprendido en las dimensiones psicológica y social, que implica los modelos de identificación y los ideales adqui-

ridos, así como las posibilidades concretas de acceder al mundo externo desde el contexto cultural. Para Erikson la identidad es un estado tanto del ser como del devenir, de donde se puede alcanzar un alto grado de conciencia, al mismo tiempo que sus componentes motivacionales remiten al nivel de lo inconsciente.

Siguiendo a Laplanche y Pontalis (1996, p. 71),

> aún cuando la teoría psicoanalítica se constituyó rehusando definir el campo del psiquismo por la conciencia, no por ello ha considerado la conciencia como un fenómeno no esencial. Freud considera la conciencia como un dato de la experiencia individual, que se ofrece a la intuición inmediata, y no intenta dar una nueva descripción de la misma. Se trata de [...] un hecho que no tiene equivalente y que no puede explicarse ni describirse [...]. Sin embargo, cuando se habla de conciencia, todo el mundo sabe inmediatamente, por experiencia, de qué se trata.

Se intenta comprender aquí al psicólogo como ser humano en su esencia dinámica. El hombre sólo alcanza su esencia con el desarrollo de su conciencia, cuando pone en juego su libertad, en la realización de las posibilidades humanas, en el despliegue espiritual y ético, y en las realizaciones histórico-culturales. Sólo así se revela la esencia del hombre (Coreth, 1961).

Lartigue (1978) citó a Salcedo, quien define la conciencia como la facultad por la que el ser se da cuenta de *qué* es, en el nivel que realiza la noción de ser; por lo tanto, el plano de la cualidad y, por lo tanto, también de su ser en proceso.

Desde Descartes, la experiencia interna es comúnmente llamada *conciencia*. Verneaux (1971) la definió como un modo muy especial de conocimiento: la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

May (1974) señaló que esta conciencia de sí mismo, esta capacidad de verse como desde afuera, es la característica distintiva del hombre. Como tal, puede alejarse y desde una perspectiva distinta volver sobre su historia y, por lo tanto, influir en su desarrollo como persona. Ser persona es realizar la capacidad de amar al prójimo, tener sensibilidad ética, crear belleza y consagrarse a unos ideales. Convertirse en persona, en una identidad por derecho propio, es un desarrollo original que comienza en la infancia y culmina cuando se es adulto, sin importar la edad. La experiencia humana siempre va más allá de nuestros métodos particulares para comprenderla en cualquier momento dado. Así, la mejor manera de entender la propia identidad como un sí mismo es dirigir una mirada introspectiva a la experiencia propia. En la medida en que el hombre realiza sus potencialidades como persona, experimenta la alegría más profunda a la que el ser humano pueda llegar. La alegría se basa en la experiencia de la propia identidad como seres con valor y dignidad, capaces de afirmarse en su ser, frente a los demás y al resto del mundo. Ser uno mismo no es una meta fija y sólo se da cuando se está abierto a la percepción de lo que existe. La experiencia de ser consciente y responsable de lo que se es ocurre cuando se tiene el coraje de ser, de vivir según los valores internos y de expresarse de manera personal (Rogers, 1961). Conocer, sentir y querer es la experiencia humana; vivenciarla es cumplir con la responsabilidad más profunda del hombre, es decir, estar en proceso de llegar a ser, de convertirse en persona (Rogers, 1961).

Erikson (1967) señaló que la identidad profesional se basa en experiencias de aprendizaje decisivas durante los años formativos de la primera vinculación con el campo elegido.

Sin embargo, donde se forman los elementos centrales de la personalidad es en la familia; en ella se satisfacen las necesidades de afecto, seguridad e intimidad. Esto conduce a que los individuos mantengan su equilibrio personal y realicen sus papeles sociales normales. En la familia se adquieren los aspectos básicos de la identidad del individuo, que son fundamentales para su destino ulterior (Cantú, 1980).

A la vez, es un hecho que, además de la familia, hay otras personas y factores ambientales que son importantes en el desarrollo de un individuo: entre otros, las experiencias vividas durante la formación escolar.

En su artículo "Entrenamiento de posgrado en psicología: su impacto en el desarrollo de la identidad profesional", Bruss y Kopala (1993, pp. 685-691) sugieren un marco de desarrollo para entender la identidad profesional en los psicólogos en formación. Proponen que el entrenamiento para graduados en psicología puede verse en términos de una infancia profesional y que las transformaciones que los alumnos experimentan puedan verse paralelas a varios hitos del desarrollo en el primer año de vida, como lo mencionaba Winnicott en 1965. La institución de formación es vista como un medio de *holding*, responsable de nutrir el desarrollo saludable.

Señalan aquellas autoras que el proceso de ser psicólogo es largo, arduo y complejo, e involucra una transformación de identidad en un nivel tanto profesional como personal; es decir, el Yo del individuo pasa por muchos cambios. Aún cuando este proceso de cambio es el núcleo de la formación psicológica, la escasez de literatura relacionada con el desarrollo de la identidad profesional del psicólogo ha sido referida por varios autores (Friedman y Kaslow, 1986; Kaslow y Rice, 1985; Soloway, 1985).

La identidad profesional involucra la formación de una actitud de responsabilidad personal en cuanto al rol en la profesión, un compromiso de actuar conforme a la ética, y el desarrollo de sentimientos de orgullo hacia la profesión (VanZandt, 1990). La identidad profesional constituye un marco de referencia desde el cual el psicólogo da sentido a su trabajo.

Para Bruss y Kopala (1993), los psicólogos que ingresan a un posgrado todavía son vistos en términos de "infancia profesional", en tanto se considera que ellos incursionan al campo con habilidades, conciencia y comprensión profesionales aún limitadas, así como con un sentido de identidad profesional en vías de desarrollo.

En su experiencia como psicóloga, psicoterapeuta humanista y psicoanalista, la autora de este volumen (Harrsch, 1981, 1983, 1994) ha podido observar que la formación profesional del psicólogo corresponde a un proceso de desarrollo equiparable al que se da en la personalidad del ser humano. Es decir, atraviesa por las mismas etapas que el hombre desde que nace, crece, se reproduce y muere.

Con el objetivo de explicar cómo se desarrolla el proceso de formación de la identidad profesional, se tomó como base el marco teórico de Erikson (1978), pues su conceptualización sobre el proceso evolutivo de la personalidad, es, para la autora, el más adecuado por su paralelismo con el proceso de formación profesional, ya que aquí se busca integrar los elementos históricos y sociales que constituyen el desarrollo de los individuos-psicólogos.

Etapas en el proceso de ser psicólogo

Nacer en la psicología como profesión equivaldría al momento cuando el individuo elige cursar esta carrera, y se lanza a la aventura del estudio con sólo una idea vaga de lo que es el mundo de esta profesión.

El alumno trae consigo su Yo individual; con él nace en la psicología y a partir de éste continúa su desarrollo como persona y profesional, lo cual no implica conformar otro individuo, sino la integración del mismo en ambos aspectos.

Con el análisis de las etapas del desarrollo no se pretende dar un glosario de las actitudes adquiridas, como si cada una de ellas fuera una característica permanente de la personalidad. Por el contrario, se está plenamente consciente de que el hombre va y viene en su propio camino hacia la madurez.

Cada etapa tiene lugar dentro de un amplio radio de acción social, donde un número cada vez mayor de personas significativas ejercen su influencia para solucionar los problemas a los que se enfrentan los individuos. También se considera que en toda situación nueva, que en toda interacción humana que se inicia, ya sea en un contexto educativo o social, se echa a andar un proceso de desarrollo, que puede ser más o menos complejo en el ritmo y secuencia de sus etapas, pero que siempre establece una primera etapa de definición, de límites e interdependencias.

También hay una relación estrecha entre las etapas que conducen hacia la madurez. Cada etapa sucesiva del crecimiento de determinado individuo depende no sólo de que haya superado positivamente las etapas previas; también deberán superarlas aquellos con quienes él tenga alguna interacción y acepte como modelos.

En la formación académica del psicólogo, los años que transcurren durante la licenciatura corresponderían sucesivamente a las tres primeras etapas descritas por Erikson (1978): 1. confianza básica *versus* desconfianza básica, 2. autonomía *versus* vergüenza y duda, y 3. iniciativa *versus* culpa.

Confianza básica *versus* desconfianza básica

En el primer año de su formación profesional, los alumnos se encuentran necesitados de recibir los conocimientos y las experiencias del maestro, quien representa su principal fuente de información y satisfacción, en virtud de que en esta relación alumno-maestro se va a iniciar la estructuración de la confianza básica y del Yo como profesional.

Al ingresar a la universidad los alumnos experimentan ansiedad, pues incursionan en una nueva etapa de su vida; toda experiencia nueva puede provocar cierto rompimiento de la homeostasis anteriormente lograda.

Según la experiencia previa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno puede ingresar a la universidad con ideas deformadas y prejuiciadas. Es labor del maestro educarlo y reeducarlo, si es necesario, para que confíe en la institución y en sus profesores. Para ganar esa confianza se tiene que asumir una conducta persistente y predecible.

Un primer logro del alumno, en el lapso inicial de su formación como psicólogo, sería que, mediante la persistencia y transmisión de conocimiento y de la relación continua con los maestros en su primer año de estudios, generara un sentimiento rudimenta-

rio de identidad profesional, que dependería de la previsibilidad del plan de estudios, de los programas, de la asistencia de los maestros, de la estructura del colegio, escuela o departamento que va a infundirle confianza en el mundo de su profesión: lo que para Erikson es el fruto de la pulsión y la esperanza.

Se ha observado que en este periodo los alumnos asumen actitudes pasivas y receptivas, o bien, se muestran desconfiados y temerosos, con bajo nivel de tolerancia a la frustración ante cualquier ausencia de los maestros. Crear confianza en el alumno no implica que pueda experimentar seguridad como psicólogo.

El alumno puede aprender a confiar en el maestro y en sí mismo por consecuencia. Sin embargo, si el maestro asume conductas agresivas o de uso, las introyecciones que haga el alumno de ellas serán negativas y en lo futuro repetirá el mismo modelo de rol. Esto es, en esta etapa el alumno introyecta los componentes positivos y negativos de los maestros.

Tales mecanismos se modelan en el estudiante —como persona— según su experiencia en las fases de desarrollo previas a su ingreso a la universidad; sin embargo —como profesional—, se van a remodelar, o bien, a agudizar según la experiencia con sus maestros, con la dirección de la escuela y, en general, con la imagen de la institución a la que asisten.

En el proceso de formarse un Yo como profesional, el alumno tiene como primera tarea establecer patrones de confianza, si bien la responsabilidad de generarla es del maestro.

En la estructuración de la confianza y del Yo como psicólogo, la cantidad de confianza derivada de la experiencia del alumno con el maestro no depende de la cantidad de conocimientos que le dé (factor cognoscitivo), sino de la calidad de la relación maestro-alumno (factor afectivo); es decir, del cuidado sensible de las necesidades individuales del alumno y de un firme sentido de confianza dentro del marco de su realidad. Así, el alumno puede crear la base de un sentimiento de identidad profesional, que más tarde combinará con el de ser aceptable, con el de ser él mismo (autenticidad y congruencia de Rogers) y de convertirse en lo que los otros confían que llegará a ser. De nuevo se reafirma la importancia de que las instituciones educativas cuenten con un buen profesorado.

La frustración es factible si a través de ella se vive la experiencia de mismidad y continuidad en el desarrollo, si con ella se llega a una integración final en su labor profesional con un sentimiento de pertenencia significativa para su contexto social. Es decir, transmitir al alumno que lo que hace tiene un significado social. Sin embargo, esta obtención de conocimientos implica también responsabilidades y esto puede asustar al alumno, pues ya no puede retroceder si ya aprendió algo; se debe entonces hacerlo consciente de sus herramientas y cómo hacer el mejor uso de ellas, para no destruir ni hacer daño. La ignorancia limita, pero también limita la conciencia y la responsabilidad. Quien ya sabe debe comprometerse cada vez más profundamente. De aquí que para el psicólogo prepararse y crecer sea ineludible.

El alumno lleva consigo a la universidad su Yo individual, sus carencias y sus aprendizajes previos, pero aun cuando la universidad le proporcione aprendizaje y crecimiento, sólo podrá aprovecharlos manteniéndose en la realidad, por ejemplo, al desarrollar su capacidad para entender al maestro como ser humano, aceptar limitaciones y aprender a tolerar la frustración.

Con frecuencia se observa que en su ejercicio profesional los psicólogos se adhieren con fe, si no es que con fanatismo, a una corriente teórica como un marco que les da seguridad; no obstante, en su práctica profesional desconfían del hombre mismo; para ellos es una fuente de estudio, pero no un ser humano.

También se ha observado que si el aprendizaje y la motivación por el estudio de la psicología se ven perturbados, se tiende a generar una reacción de apego a una determinada teoría, que se vuelve repetitiva y perseverante, que, aunque no da apertura y flexibilidad, sí proporciona una seudoseguridad en el posterior ejercicio de la profesión.

Por otra parte, el éxito (confianza) que se pueda lograr en esta etapa depende de la posibilidad de establecer relaciones de afecto y reconocimiento mutuos, entre alumno y maestro. El fracaso (desconfianza) resulta de conductas de abuso y coerción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual maestro y alumno pierden su estatus dentro de la comunidad, lo cual en el futuro provocaría el uso inadecuado de la profesión, al proyectar en otro los núcleos de conflicto propios.

Los maestros que se enfrentan al desarrollo de los alumnos tienen a la vez un reto ante sí; la posibilidad de desarrollarse junto con ellos. De hecho, los alumnos ejercen efectos educativos en la institución. Podría decirse que la institución educa a los alumnos al ser educada por ellos. Por lo tanto, se debe cuidar que los métodos de enseñanza estén integrados para que el alumno de reciente ingreso pueda obtener conocimientos con significado social, como un primer paso. Puede así desarrollar el fundamento *yoico* necesario que después le permita convertirse en transmisor.

Poco después del ingreso, aun durante el área básica de sus estudios, el alumno puede asumir una actitud más activa y autodirigida, en un proceso progresivo ascendente. Este proceso de obtener y tomar los conocimientos, y las experiencias, de los maestros formará en el alumno el pilar del sentimiento básico de confianza o desconfianza en su vida profesional ulterior. De aquí la trascendencia de cuidar este momento de la formación académica del psicólogo.

Autonomía *versus* vergüenza y duda

En esta segunda etapa se llega al conocimiento de la disciplina, a lo largo del segundo y tercer años de entrenamiento (área mayor). Se ha observado que es cuando los alumnos empiezan a sentir que poseen información, que tienen ya algunos conocimientos asimilados y que, si bien el maestro les proporciona elementos cognoscitivos valiosos también tiene fallas, y no siempre satisface sus necesidades. En el alumno surge —como señaló Erikson en la etapa de la autonomía— el deseo repentino y violento de elegir por su propia cuenta.

El problema de esta etapa de formación profesional se relaciona también con la regulación mutua entre el alumno y el maestro, en virtud de que si éste ejerce una educación rígida y tensa puede privar al psicólogo en formación, de la posibilidad de utilizar sus conocimientos y habilidades adquiridas hasta este momento a través de su libre elección y voluntad, generando así sentimientos de coraje frente al maestro y de derrota frente a sí mismo.

Para que el alumno adquiera confianza en la institución y en sus maestros deberá existir un buen nivel académico y una interacción constructiva; sólo así podrá asumir una postura autónoma. El alumno deberá sentir que su confianza en sí mismo, en los maes-

tros y en la institución no se pierde por decidir por sí solo. Al mismo tiempo, por su inexperiencia requiere del apoyo firme del maestro.

Cada etapa trascenderá en el alumno, tanto en su experiencia y conducta como en su sensación interna; integrará diversas esferas de funcionamiento de su ser: cognoscitiva, afectiva y volitiva.

En esta etapa se puede empezar a generar el uso sádico de la profesión, llegar a esto también implica un proceso, como contrapartida de la conciencia y responsabilidad que se debe imbuir en el psicólogo profesional. Correspondería a las actitudes básicas alternativas señaladas por Erikson, a saber: conciencia y responsabilidad = uso constructivo e identidad profesional. Inconsciencia e irresponsabilidad = uso del poder en forma destructiva, confusión del rol.

También se ha podido observar que un gran número de psicólogos egresados no obtienen su título de licenciatura por miedo e inseguridad. Algunos maestros, en un uso sádico de su rol, logran transmitir al alumno un mensaje de inferioridad y devaluación; posiblemente como una forma autoritaria y de seudoautosuficiencia para compensar su propia confusión y devaluación como profesional de la psicología. Estos estudiantes no adquirieron confianza básica, ni autonomía para investigar por su cuenta, se les coaccionó la posibilidad de producir algo por sí mismos; se les coartó la generatividad como psicólogos. Tal impotencia para realizar un trabajo autónomo tiene como base la vergüenza, cuya esencia es la rabia vuelta contra sí mismo. Como señaló Erikson, avergonzar al alumno es un método educativo que se usa con frecuencia. La vergüenza explota un creciente sentimiento de pequeñez. La provocación excesiva de la vergüenza lleva al deseo de *ocultarse*. Es muy importante señalar que el alumno cree en los juicios emitidos por los maestros y si éstos le generan un sentimiento de inferioridad, lo llegan a vivenciar internamente por largo tiempo.

Como ya se mencionó, durante la primera fase el alumno está en actitud más bien receptiva del conocimiento de la profesión, de adquirir la confianza que le permita moverse en el nuevo medio que acaba de iniciar. Ahora, en esta segunda etapa, al haber adquirido cierto nivel de conocimientos, pretende hacerse notar o busca y elige por su cuenta, o bien, se revierte en desafío a la autoridad del maestro y la institución. Estas reacciones son observables alrededor del segundo y tercer años de formación académica.



Que el alumno experimente un sentimiento de dignidad apropiado y de independencia legítima de parte de sus maestros proporcionará una expectativa confiada, de que la autonomía que adquirió durante su formación académica no lo llevará al sentimiento de duda o vergüenza en su ulterior vida como profesional. Es decir, la firmeza y el orden van estructurando la posibilidad de desarrollarse en el psicólogo.

Por lo tanto, si se fracasa en esta etapa, el alumno puede sentirse inadecuado, dudar de su Yo como psicólogo y restringir sus habilidades para el aprendizaje. Por el contrario, si se logra el éxito y fructifican el autocontrol, la fuerza de voluntad, a los que aludió Erikson, el alumno podrá verse como una persona con derecho propio, que si bien necesita del apoyo de sus maestros, empieza ya a diferenciarse de ellos y a configurar su propio Yo como profesional de la psicología.

Iniciativa *versus* culpa

En el último año de la formación académica —que corresponde al área menor, esto es, cuando el alumno elige especializarse en algún campo (clínico, educativo, general-experimental, laboral o social de la disciplina psicológica)— prevalece un sentimiento de ansia por terminar la carrera; por salir a la conquista de la vida profesional. Esta fase correspondería a la etapa de iniciativa, cuando, como señaló Erikson, la autonomía va acompañada por un deseo de planeación, actividad y movimiento, en virtud de que todo hombre necesita tener iniciativa para todo lo que aprende y hace.

Con frecuencia se observa que los alumnos que están a punto de egresar de la licenciatura se sienten impulsados hacia el trabajo y la investigación. Elaboran su proyecto de opción terminal y se sienten ansiosos por poner en práctica sus conocimientos. La mayoría de ellos busca trabajo, aunque otros se inician en la vida laboral años antes. Aquí se hace referencia al porcentaje predominante de la población que ingresa a la carrera de psicología a la edad de 18 años.

En la etapa de iniciativa, los alumnos invierten sus energías buscando el beneficio propio, siendo que en etapas previas el alumno empleaba esas energías en protestas y desafíos a los maestros y a la institución. Es esta una etapa de responsabilidad para todos. El excedente de energía le permite elaborar los fracasos y las frustraciones, y puede encarar su futuro ejercicio de la profesión con un sentido más íntegro y preciso. Una vez que el alumno se siente capaz de moverse en forma independiente y vigorosa, comprende su rol como psicólogo y qué roles vale la pena imitar de sus maestros.

La tercera modalidad social que describió Erikson en esta etapa se refiere a lo que es conquistar, es decir, a la conducta pujante, tendiente a asegurarse algún beneficio. El término sugiere retos: el gozo que experimenta al competir para alcanzar una meta y el placer de la conquista. El alumno desarrollará así los prerrequisitos para la iniciativa: selección de metas y perseverancia para alcanzarlas.

Salta a la vista el placer que el alumno experimenta al prender y echar a andar el motor de la acción profesional, ya que en esta etapa se inicia el lento proceso que lo convierte en psicólogo adulto *progenitor*, y en portador de la profesión en el campo laboral, con todo lo que ello implica en cuanto a valores, ética y responsabilidad social.

El alumno, dispuesto ahora a actuar, puede desarrollar gradualmente su conciencia y sentido de responsabilidad social; asimismo puede experimentar un logro placentero, cuando alcanza a comprender las funciones y los roles de las instituciones que le permiten participar en forma responsable, y manejar las herramientas adquiridas, sus conocimientos y habilidades como psicólogo. De aquí que se deba poner énfasis en promover su sentido de la responsabilidad y la conciencia de su rol profesional en la sociedad. Es cierto que el alumno en esta fase se torna bastante comprensivo y aliado de la institución.

Esta etapa se torna riesgosa, pues en ella se llega a favorecer la actitud opuesta, es decir, el uso inadecuado y destructivo de la profesión, si al alumno se le limitan la acción y la iniciativa; por ejemplo, el tipo de maestros que entorpecen el crecimiento autónomo del alumno, quizá por miedo de que estos futuros psicólogos sean una fuente de rivalidad y competencia en el ejercicio de la profesión.

Por otro lado, esta etapa es propicia para guiar a los jóvenes psicólogos, ya que se ha observado que en este periodo de desarrollo es cuando el alumno está más dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad; está ansioso y es capaz de cooperar, de combinarse con otros alumnos con el propósito de construir y planear, y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y a emular los prototipos ideales. De aquí que sea fundamental la calidad de los maestros del último año de la licenciatura como modelos de rol.

La universidad ofrece al alumno la posibilidad de introyectar el rol del maestro, su función real como profesional-docente. Así, al definir el alumno su propio rol como psicólogo, el éxito de esta etapa de formación fructificará en la dirección y el propósito, en la imaginación viva y la prueba de la realidad. El fracaso, por el contrario, daría como resultado un profesional de la psicología carente de espontaneidad, desconfiado, evasivo e inhibido en el ejercicio de su disciplina.

Industria *versus* inferioridad

El antes estudiante de nivel licenciatura entra en esta etapa a la vida profesional. Las herramientas cognoscitivas, afectivas y sociales proporcionadas durante su formación académica le permiten salir y enfrentar las demandas de la realidad laboral, y separarse de la universidad como la casa de estudios. En este momento, en que empieza a poner en práctica sus conocimientos, debe tomar conciencia de sus limitaciones y aprender a obtener reconocimientos mediante la producción de su trabajo.

La vida profesional como psicólogo se inicia en las fases de entrenamiento y llega a su máxima expresión cuando realiza un trabajo, es decir, cuando sus ideales, sus fantasías y lo que se imaginaba que le podría suceder como profesional se ven sometidos ahora a las leyes de la realidad y no a sus fantasías personales. El alumno que desee convertirse en un profesional íntegro e integrado (resultado de un proceso integrativo-sintético) debe comenzar por ser un trabajador y un proveedor potencial. En este periodo se debe olvidar la necesidad de conquistar a las personas mediante agresiones o seducciones, o de convertirse en psicólogo en forma apresurada, y no hacer, como en el caso de algunos estudiantes, *psicología a la carrera* en vez de *la carrera de psicología*.

En este momento está en disposición de experimentar un sentimiento de finalidad, de aprender nuevas habilidades y de realizar nuevas tareas; pasa de una posición de tomar los conocimientos de los maestros a iniciar su propia producción en el trabajo profesional. Éste sería el *sentido de la industria* que señaló Erikson; es decir, adaptación a las leyes de la vida profesional. La finalidad es reemplazar los caprichos de anteriores etapas, los desafíos, las agresiones, etc., por la producción.

El alumno adquiere la capacidad para manejar las herramientas y los conocimientos de sus maestros. Ha aprendido ya el ABC de la psicología; ésas son sus herramientas. No obstante, cuanto más complicada es la realidad social más difícil resulta definir el rol del psicólogo en el contexto social.

La formación profesional universitaria parece ser una cultura por sí sola, con metas, límites, logros y desencantos. Sin embargo, al salir, el estudiante se confronta con el peligro de los sentimientos de inadecuación o de inferioridad como apuntó Erikson. Si desconfía de sus habilidades o de su estatus entre sus compañeros, puede perder la identificación con ellos y con sus conocimientos, y condenarse a la mediocridad o a la insatisfacción profesional. De hecho, hay psicólogos que en lugar de dirigir sus conocimientos y competir en la vida profesional, se sienten impotentes, inadecuados y mediocres en su rol como psicólogos; pierden el sentido de su profesión y carecen de elementos para desarrollar la identidad profesional. En más de una ocasión ha sucedido y sucederá que el desarrollo de un alumno se trunque si la vida universitaria no logra prepararlo para la vida profesional, o cuando ésta no alcanza a cumplir las promesas forjadas a lo largo de su preparación.

Cuando el recién egresado pone en práctica sus conocimientos se enfrenta a obstáculos internos que pueden ser miedo e inseguridad; y además se ve afectado por los obstáculos externos que a veces provienen de las limitaciones de la institución donde trabaja o de la necesidad, cada vez más evidente, de enfrentarse con psicólogos adultos, y entrar a la competencia cuando aún se sienten inferiores.

El alumno suele experimentar ansiedad ante la posibilidad de trabajar en equipo profesional sin perder las características de su Yo como psicólogo, las cuales determinan su valor como aprendiz y, por lo tanto, su sentimiento de identidad.

El fracaso en esta etapa haría del psicólogo una persona con hábitos de trabajo deficientes y mediocres, por el temor a enfrentar un continuo desarrollo como profesional, y se volverá esclavo de sus propios conocimientos.

La autora ha podido observar que esta fase de la formación profesional se prolonga —desde que el estudiante sale de la institución—, a lo largo de los cinco o seis primeros años, fundamentales para la adquisición de las experiencias de trabajo, del método y de la capacidad laboral, que lleva al individuo al éxito de esta etapa. El psicólogo logra entonces desarrollar en su vida profesional un sentido del deber, y un compromiso hacia la comunidad que recibe sus servicios, así como una mayor seguridad en el manejo de sus herramientas cognoscitivas y afectivas dentro del contexto de la realidad (interna y externa).

Si el psicólogo logra hacer introyecciones positivas de sus maestros puede continuar su aprendizaje mediante estudios de posgrado; es decir, durante su formación académica, el psicólogo tiene muchas oportunidades para identificarse con los hábitos, los rasgos, las ocupaciones y las ideas de sus maestros como modelos de rol profesional socialmente significativos. La introyección positiva de los rasgos de un maestro dependerá de si éste satisfizo los requisitos de una etapa de maduración en el alumno.

Identidad *versus* confusión del rol

Cuando el psicólogo profesional adquiere mayor seguridad en su campo laboral —dada la paulatina integración de sus conocimientos y experiencias— continúa la búsqueda de su identidad como psicólogo; de su rol como profesional; de su Yo como psicólogo, que implicaría un proceso cada vez más sintetizador e integrador del Yo teórico, del Yo empírico y del Yo individual (véase el capítulo 1, pp. 9 y 10).

Tal como señaló Erikson en la descripción de la quinta edad del hombre, identidad *versus* confusión, donde el sentimiento de identidad *yoica* es la confianza acumulada, en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentran su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una *carrera*.

Se ha observado en algunos psicólogos que al cabo de cinco o seis años de experiencia en el campo profesional, a doce años de haber *nacido* en la psicología, se agudiza el cuestionamiento sobre su quehacer científico. A dieciocho años de haber iniciado sus estudios en psicología, la autora también se preguntó si existe coincidencia entre el hecho de haber realizado la presente conceptualización sobre la identidad profesional del psicólogo, y la relación de ello con el periodo de búsqueda de identidad que plantea Erikson y que ubica —en la descripción de la quinta edad del hombre dentro de su proceso de desarrollo— entre los 12 y los 20 años. Es decir, que existiría una correspondencia de las etapas que se dan en el crecimiento profesional con las etapas de desarrollo del hombre descritas por Erikson.

Otro cuestionamiento al margen que se planteó la autora se relaciona con el hecho de que cuando los alumnos ingresan a la carrera e inician la etapa de confianza *versus* desconfianza, se encuentran, a la vez, por edad cronológica, en la quinta edad, cuestionando su identidad como seres humanos, lo que implica un momento difícil para hacer una elección profesional. Esto podría explicar el porqué algunos alumnos demuestran un nivel de conciencia bajo. El momento de elección es crítico y, sin embargo, hay que elegir. Se imbrican así en el momento de iniciar una carrera dos edades cruciales: la identidad personal (quinta edad) por un lado, y por otro el inicio de una nueva experiencia, la profesional (primera edad).

El estudiante que continuó en la línea del ejercicio profesional, y que se encuentra en esta etapa de formación de identidad como psicólogo, se preocupa más por lo que parece ser ante los demás que por lo que él mismo siente que es, y por el problema de relacionar los roles y las aptitudes cultivados en la licenciatura con los prototipos de trabajo y ocupación del momento.

Después de los años de formación en los aspectos cognoscitivos (Yo teórico), en experiencias (Yo empírico) y en desarrollo personal (Yo individual), la integración que ahora tiene lugar bajo la forma de identidad *yoica* (Yo como psicólogo) es más que la suma de identificaciones con los maestros: es la experiencia acumulada de la capacidad del Yo profesional para integrar todas las identificaciones, con las aptitudes desarrolladas y con las oportunidades ofrecidas por su rol en el contexto social.

La identidad profesional del psicólogo dependerá de que las herramientas que se le proporcionaron como alumno durante su carrera (que le dan al psicólogo egresado la confianza de haber adquirido conocimientos y experiencias dentro de las características individuales como tal) hayan tenido, por un lado, su equivalente y su continuidad en el campo de la acción laboral, y por otro lado, que el psicólogo comprenda el significado de lo que representa para su comunidad, es decir, que pueda realmente ser un agente que propicie el cambio social.

Identidad sería también corroborar el rol; darle un significado en función de que la carrera de psicología brinde las herramientas necesarias para después desarrollar acciones concretas, en vez de caer en el peligro de esta etapa que es la confusión del rol. En

otras palabras, caer en la tentación de usurpar campos que no son del psicólogo, debido a una confusión del rol profesional.

Cuando la confusión del rol se basa en una marcada duda *a priori* de la propia identidad profesional, son frecuentes las actitudes de uso sádico de la profesión, los abusos y las explotaciones, así como la incapacidad para definir una identidad ocupacional.

Por otra parte, se ha observado que para evitar la confusión, el psicólogo se sobreidentifica temporalmente con una corriente teórica o con un determinado maestro, postura por cierto muy adolescente, pues el *casarse con una corriente* es, como señaló Erikson, diluir la propia identidad proyectando su imagen *yoica* difusa en una ideología.

En esta etapa, el psicólogo puede ser terriblemente exclusivista con los grupos que no concuerdan con él en ideas, prácticas ocupacionales, actitudes, conocimientos e incluso hasta en la vestimenta. Esto ocasiona la formación de grupos que se caracterizan por tener una ideología *elitista*.

Los psicólogos en esta etapa no sólo se ayudan temporalmente entre sí a soportar muchas dificultades, formando grupos según las corrientes teóricas (que a la vez desprecian y devalúan al otro grupo), sino que también ponen a prueba la mutua capacidad para la fidelidad, fruto de esta etapa de desarrollo. Al parecer, se aferran a una corriente teórica para encontrar una identidad grupal y sentir que son fieles a ella.

El psicólogo confronta una doble tarea: la formación de su identidad personal —la individual— y la búsqueda de su identidad profesional —la grupal—. Ambas están íntimamente vinculadas, pues en el proceso de crecimiento como profesional va implícito el crecimiento como persona. Debe saber que tiene la obligación de ser de los mejores, ya que su responsabilidad recae sobre la conducta de otros seres humanos, y que no puede mostrar apatía, cinismo, explotación y falta dé ética profesional. Asimismo, en épocas pasadas se le asignaba al psicólogo el rol de auxiliar de otras profesiones. Ahora busca redefinir su identidad profesional: quién es, para qué está preparado y cuál es su función en la sociedad.

Intimidad *versus* aislamiento

En su proceso de desarrollo profesional, el psicólogo llegaría en esta etapa a experimentar plenamente su productividad en el trabajo, su sentido de ética y de responsabilidad social para la comunidad a la que sirve.

En este nivel, etapa o edad de crecimiento profesional debe ser capaz —si ha logrado un sentido de identidad— de aceptar a sus colegas, de respetarlos, de asociarse y de actuar de acuerdo con la ética profesional. Pero, si se sigue el parangón de la secuencia cronológica propuesta por el modelo eriksoniano, ¿no se presentará este fenómeno hasta los 20 años de haber *nacido en la profesión*? Esto no es posible; el psicólogo tiene que empezar a desarrollar la ética desde que inicia la carrera y, cuando sale de ella, debe tener un concepto claro de la ética y de su compromiso como profesional. Sin embargo, se ha observado que algunos psicólogos no logran el fruto de esta etapa, que serían la afiliación y el amor. Es decir, la clave de esta etapa radica en amar y trabajar de acuerdo con la ética profesional. ¿Será entonces cierto que llegar a esta etapa coincide con la edad cronológica profesional, o bien, que son pocos quienes llegan a ella como sucede en otros aspectos de la vida?

La contrapartida sería el psicólogo que por temor a perder su identidad, lejos de darse a los demás, se aísla en su laboratorio o en su despacho particular, es decir, practica lo contrario a la afiliación y el amor, que es el distanciamiento; en otras palabras, temor a vivir la relación más cercana como una invasión del territorio profesional, y en vez de asociarse a otros psicólogos se conserva aislado en su propio trabajo. Este peligro que siente se debe a que las relaciones íntimas, competitivas y combativas se experimentan con y contra las mismas personas. El aislamiento lo protege de la necesidad de tener que enfrentarse al nuevo desarrollo crítico: el de la generatividad como profesional de la psicología.

Generatividad *versus* estancamiento

De acuerdo con Erikson, la generatividad es, en esencia, la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación; de hecho, el concepto de generatividad incluye sinónimos más populares como productividad y creatividad que, sin embargo, no pueden remplazarlo.

El psicólogo que logra llegar a esta etapa deja de aferrarse a una corriente teórica para interesarse en otras; el resultado será la flexibilidad, la apertura, la productividad, el cuidado y la creatividad propios; está dispuesto a enriquecerse cada vez más en el continuo aprendizaje de la vida.

Al transmitir sus conocimientos a los alumnos, el psicólogo dedicado a la docencia comparte su producción, es decir, se da a través de sus conocimientos y experiencias, con la finalidad de guiar a las nuevas generaciones.

Se podría decir todo lo contrario de aquellos profesionales que ya no buscan investigar más, crecer y estudiar: que se quedan aferrados a sus conocimientos ya aprendidos, que repiten porque suponen haber encontrado la explicación teórica a los sucesos vitales, en función de sus propias necesidades. Aquellos que creen poseer la verdad, la explicación de los hechos, y que basan su ejercicio en una plataforma laboriosamente prefabricada, y en la pérdida del afán de búsqueda e investigación. Funcionan, por ende, con una seudoafiliación a la profesión y a sus grupos, a menudo con un sentido general de estancamiento y empobrecimiento personales.

El psicólogo puede considerarse adulto como profesionista cuando es capaz de crear nuevos conocimientos, de expandir gradualmente el ámbito de sus intereses, y trascender los límites de la rivalidad y competencia profesional e interdisciplinar.

Integridad del Yo *versus* desesperación

La conceptualización presente visualiza al psicólogo maduro como aquel que en su proceso de formación profesional ha cuidado de su desarrollo personal, lo que implica una experiencia integrada que cultiva valores éticos, conciencia y responsabilidad social, congruencia y honestidad, respeto por la dignidad del hombre, capacidad para relaciones afectivas profundas que promuevan el desarrollo individual y social.

El fruto del éxito en esta etapa del desarrollo del hombre es para Erikson la renunciación y la sabiduría; el soltar y el ceder; aceptar la continuidad del pasado, del presente y del futuro; en este momento el hombre se experimenta completo e integrado.

El psicólogo vive la integridad del Yo profesional cuando ha pasado por las etapas antes mencionadas, cuando ha cuidado de su formación y ha aceptado sus triunfos y fra-

casos profesionales, y cuando ha aceptado su responsabilidad de ser generador de ideas y cambios sobre el comportamiento humano. Este estado se caracterizará por la seguridad acumulada del Yo como psicólogo respecto del significado de su trabajo profesional.

El fracaso en esta etapa dará como resultado la desesperación que, según Erikson, se expresa en el sentimiento de que ahora el tiempo que queda es corto, demasiado corto para intentar otra vida y para probar caminos alternativos hacia la integridad; el malestar consigo mismo oculta la desesperación.

La integridad del Yo como psicólogo implica la síntesis de su Yo individual con los conocimientos y habilidades, actitudes y valores éticos desarrollados a lo largo de su formación y actividad profesional. Sólo así podrá ser plena y responsable su participación en la sociedad. Sin embargo, la integridad, como la concibió Erikson, parece utópica. En la mayoría de los psicólogos se pueden suponer logros parciales en cada etapa, amén de que en esta conceptualización no se considera que los logros permanezcan seguros y en un mismo estado para siempre; se conciben bajo un concepto dinámico de regresión y progresión.

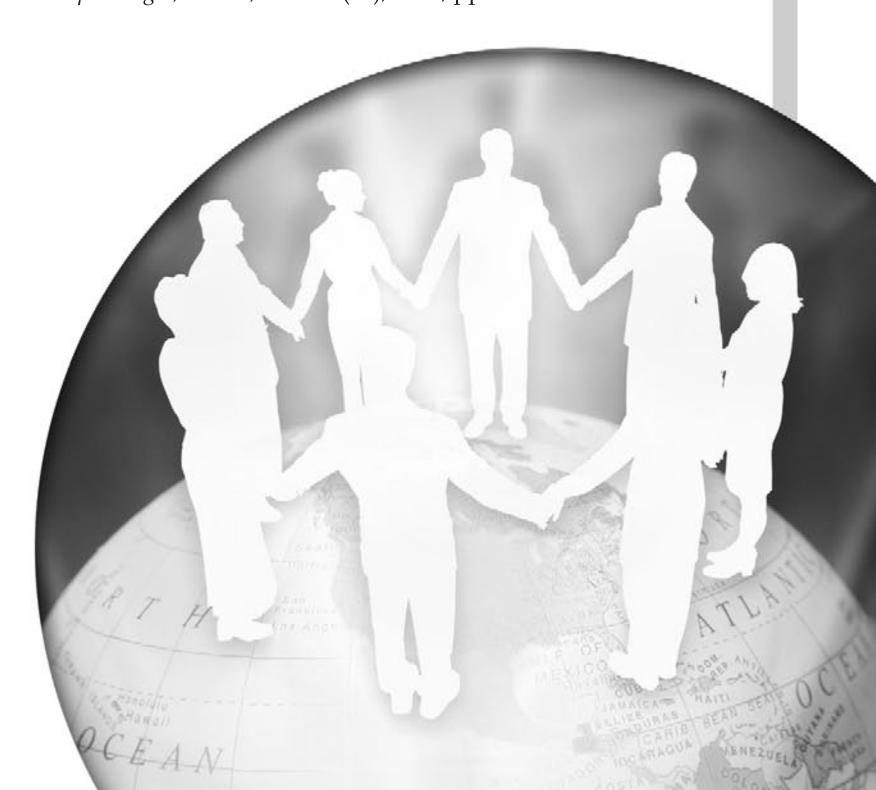
Para concluir se puede decir que la sensación de integridad proviene de la confianza en sí mismo y en los demás; así como en la obtención de la identidad e integración del Yo como psicólogo. *Morir*, como psicólogo, sería equivalente a perder el interés por el conocimiento de la naturaleza humana, a perder la objetividad y la congruencia de los valores internos con la realidad, así como hacer un manejo destructivo de la profesión, que es usar al otro para negar las carencias internas. El éxito no está en hacer lo que se quiere, sino en querer lo que se hace.

CAPÍTULO

10

Identidad profesional del psicólogo y su rol como agente de cambio social: Un modelo de desarrollo[1]

[1] El material de este capítulo fue publicado en *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. IX, núm. 1 (17), 1983, pp. 13-26.



En este trabajo se plantea un modelo de desarrollo con fundamentos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología como ciencia, disciplina y profesión, encaminado hacia la formación de la identidad profesional del psicólogo (del Yo como psicólogo) mediante un proceso integrativo sintético que involucra los siguientes factores: dominio cognoscitivo (currículum manifiesto: Yo-teórico), dominio afectivo (currículum latente: Yo-empírico) y desarrollo psicosocial (factor personal: Yo-individual) en una perspectiva interna y externa (véase capítulos 1 y 9).

A la vez se cuestiona el problema del tan mencionado rol del psicólogo como agente de cambio social dentro del ejercicio de su disciplina. Con este objetivo, el modelo de desarrollo, que alude a la vinculación del hecho social y del hecho individual con lo institucional, propone la integración del Yo-político al Yo como psicólogo, a través del desarrollo de la personalidad social.

En la actualidad, las instituciones que se abocan a la formación de personas en la disciplina no se pueden dar el lujo de formar una comunidad de psicólogos excéntricos, de caracteres infantiles o de neuróticos. Con la finalidad de formar psicólogos que funcionen eficazmente, como líderes enérgicos y útiles, se debe enfocar el entrenamiento del estudiante hacia la estructuración de un Yo fuerte como psicólogo. Es decir, un núcleo individual suficientemente firme y flexible como para reconciliar las contradicciones necesarias en cualquier organización humana, para integrar las diferencias individual y, sobre todo, para promover un sentimiento de identidad y de integridad en la formación profesional del psicólogo.

El modelo de desarrollo pretende dirigirse al proceso de formación del Yo como psicólogo, con una aproximación a la interdependencia entre la organización interna y la social. Dicha interdependencia está dada por la siguiente hipótesis: en el periodo de formación académica, el estudiante alcanzará a estructurar un sentimiento de identidad como profesional de la psicología —el Yo como psicólogo— y fungirá como agente de cambio social, siempre y cuando se dé en él un proceso integrativo-sintético que involucra los siguientes factores: *a*) formación curricular (Yo-teórico), *b*) experiencia profesional (Yo-empírico), *c*) desarrollo psicosocial (Yo-individual), y *d*) desarrollo de la personalidad social (Yo-político) (Harrsch, 1981).

El término *modelo* empleado aquí implica el sentido dado por Chaplin y Krawiec (1978) quienes definieron los modelos como una subclase particular de teoría. A diferencia de la teoría, los modelos usados en esa forma son puramente abstractos y no pretenden ser una copia de la naturaleza. Se elige el modelo de tal modo que estimule la investigación y proporcione mayor conocimiento sobre el proceso del aprendizaje. No obstante, hay que destacar que el modelo no intenta explicar los procesos subyacentes al aprendizaje, sino sólo representarlos. El término *desarrollo* significa la acción y el efecto de desarrollar o desarrollarse, que a la vez implica el concepto de acrecentar, incrementar y efectuar las operaciones necesarias, para cambiar la forma de expresión de un comportamiento humano. Se refiere al crecimiento producto de la interacción con el medio ambiente.

El modelo de desarrollo propuesto para la formación de la identidad profesional considera al psicólogo objeto de esta investigación, en su propio desenvolvimiento y en la integración sintética del contenido dinámico implicada en la estructuración de su identidad.

Descripción del modelo de desarrollo

Como punto de partida, toda investigación psicológica supone una postura filosófica empirista, es decir, proviene de la propia experiencia del investigador, así como de una concepción particular del hombre, de la sociedad, y de la psicología como ciencia, disciplina y profesión. Además, la metodología que requiere todo trabajo científico parte de la búsqueda de un marco teórico que haga factible la fundamentación del problema que se plantea. La investigación de la que surgió la conceptualización del *modelo de desarrollo* para la formación de la identidad profesional del psicólogo, y su rol como *agente de cambio social*, se fundamentó en los planteamientos teóricos de autores como Erikson, Rogers, Piaget, Bloom, Hartmann y Mendel, quienes impregnaron el proceso integrativo sintético de la autora en su identidad profesional como psicóloga.

Una investigación se origina en la observación proveniente de un análisis reflexivo —método inductivo— como se hace patente en este libro, producto del proceso de desarrollo personal y profesional de la propia autora, luego de 40 años de haber elegido incursionar en el campo de la psicología, y en la búsqueda constante de redefinir y consolidar un enfoque sobre la identidad profesional del psicólogo.

Introducción

El modelo de desarrollo encaminado a la formación de la identidad profesional del psicólogo alude a la relación del hecho social y del hecho individual con lo institucional. Se busca estudiar cómo las personas, en el marco de sus actividades cotidianas, pueden reflexionar por sí mismos acerca de las fuerzas que actúan sobre su personalidad. Ya sea que esas fuerzas provengan de la infancia o lo hagan de la sociedad. Es esencialmente un método de toma de conciencia de estas fuerzas por los propios interesados. Con esta perspectiva, la institución se nos muestra como un lugar privilegiado para dichas tomas de conciencia.

El conceptualizar al psicólogo en un enfoque dinámico de procesos regresivos, y progresivos (Harrsch, 1981), se alude a los elementos que intervienen en su formación profesional. Es decir, por un lado, el psicólogo en su entrenamiento se ve influido por lo ya vivido, fantaseado, deseado, temido, etc. (lo regresivo) y, por otro lado, por lo no vivido o experimentado anteriormente (lo progresivo). Lo regresivo impele al psicólogo a concientizar su personalidad individual y lo progresivo a concientizar su personalidad social potencial.

Todo acto humano es productor de poder. En la medida en que, en una institución, los produc-

tores tienen menor posibilidad de ejercer su poder sobre lo que hacen, más se hunden en formas psicoafectivas regresivas. Éstas se expresarán en el plano institucional en forma de conflictos interpersonales.

Por el contrario, un enfoque progresivo conduce hacia el desarrollo de lo que se denomina la personalidad social o el Yo de lo político y que redunda en un mayor placer en el trabajo que se realiza.

Así se pretende, en el modelo de desarrollo para la formación de la identidad profesional del psicólogo, integrar el Yo político a lo teórico, lo empírico y lo individual, que unifique el hecho social con el hecho individual, en una toma de conciencia inseparable de la realidad, donde surge la posibilidad, por lo menos, de querer que el psicólogo se forme efectivamente como agente de cambio social.

Esto es, que mientras el proceso integrativo sintético del Yo como psicólogo plantea el desarrollo del Yo teórico, Yo empírico y Yo individual para estructurar la identidad profesional del psicólogo, el desarrollo del Yo político ofrece la posibilidad de integrar lo social a lo individual y, por ende, se puede hablar entonces del psicólogo como agente de cambio social, en tanto que como individuo reaccione al hecho social.

En virtud de lo anterior, el modelo de desarrollo se fundamenta en dos áreas de la formación profesional del psicólogo: de lo individual a lo social.

De lo individual: Identidad como psicólogo

Generalidades:

a) El modelo de desarrollo debe ir encaminado a generar conciencia y a cuestionar qué es lo que se debe lograr para establecer más concretamente qué clase de fuerzas actúan en la situación de enseñanza-aprendizaje.
b) La tarea del modelo consiste en establecer una mutualidad del funcionamiento entre el maestro y el alumno, con la finalidad de que en lugar de una serie de intentos inútiles y destructivos de controlarse unos a otros, se establezca una regulación mutua que permita instituir el autocontrol tanto en el alumno como en el maestro.
c) El Yo es una *estructura interna* desarrollada para proteger ese orden dentro de los individuos del que depende todo orden exterior.
d) El énfasis debe recaer en la necesidad *yoica* de dominar las diversas áreas de la vida, en especial aquellas en que el individuo encuentra que su sí mismo y su rol social son incompletos y están rezagados.
e) Las bases de la identidad profesional se adquieren durante la formación en el periodo de la licenciatura en psicología, la confianza básica, la autonomía y la iniciativa en la disciplina son los pilares hacia la identidad como psicólogo, en virtud de que el Yo individual del alumno y las imágenes introyectadas de los maestros se conjuntan para definir el rol profesional del psicólogo.
f) El alumno que descubre que puede accionar ya, por sí mismo, a través de adquirir una función que hay que dominar y perfeccionar, le proporciona un nuevo estatus.
g) Internalizar el dominio de una función con su significado cultural y social contribuye a una autoestima más realista. Dicha autoestima llega a convertirse en la convicción de que se están aprendiendo pasos eficaces hacia un futuro tangible y se está transformando en un individuo definido dentro de una realidad social.

h) El estudiante de psicología en proceso de formación académica y desarrollo personal debe derivar a cada paso una sensación vitalizadora de realidad, a medida que percibe que su manera individual de dominar la experiencia (identidad como psicólogo) constituye una variante exitosa y una identidad grupal respecto del rol profesional del psicólogo.

i) La identidad del Yo como psicólogo adquiere verdadera fortaleza sólo a partir del reconocimiento sincero y permanente de los logros reales, esto es, los que tienen significado en esa cultura. De aquí que la enseñanza de la psicología debe estar en función del contexto social.

j) El sentimiento de confusión de identidad como psicólogo conduce al ejercicio profesional de la psicología en forma devaluada, irresponsable e inconsciente, tal como se hace obvio en el uso sádico de la profesión.

k) Una identidad *yoica* perdurable como psicólogo no puede comenzar a existir sin la confianza básica, a generarse y obtenerse en el primer año de la licenciatura; y no puede completarse hasta que a través de un creciente sentimiento de fortaleza *yoica* puede demostrar que su Yo como psicólogo es lo bastante fuerte, como para integrar el programa de desarrollo del psicólogo con la estructura de las instituciones sociales.

l) La formación profesional del psicólogo procede según pasos críticos, siendo lo *crítico* una característica de los cambios decisivos de los momentos de elección entre el progreso y la regresión, entre la integración y el retardo. Es un desarrollo gradual de las etapas de aprendizaje, mutuamente dependientes.

m) Los orígenes de la identidad de la psicología como ciencia, provenientes de la filosofía y de la medicina, apuntan que la identidad del psicólogo está anclada en la identidad de su rol en la historia y la cultura. La propia ciencia de la psicología llevó un proceso de diferenciación de otras ciencias, de las cuales nació (Harrsch, 1983).

n) Sólo un sentimiento gradualmente creciente de identidad, basado en el aprendizaje de lo cognoscitivo y lo afectivo, así como en el desarrollo personal, es decir, en la integración de los funciones *yoicas*, contribuye a establecer una conciencia y responsabilidad sociales.

o) El modelo de desarrollo pretende que, a través de la introspección sistemática y la reflexión, el psicólogo en formación tome conciencia de sus recursos y limitaciones; desarrolle valores éticos y sentido de responsabilidad en su trabajo. Una actitud firme y aguda del conocimiento, sin perder la riqueza de la experiencia y de la auto-observación tan frecuentemente temida por el estudiante.

p) El análisis de la personalidad del psicólogo como individuo se tendrá que formular en términos de sus propia historia particular; en función de la historia de la disciplina psicológica; en relación con la historia de la institución donde adquiere su entrenamiento y en función de la historia del entorno social; a saber:

   1. El individuo psicólogo con su historia: identidad del Yo como psicólogo.
   2. La psicología con su historia como ciencia y profesión: identidad de grupo de los psicólogos.
   3. Ambos, en el contexto social actual: psicología institucional (campos de aplicación de la disciplina).

q) Los psicólogos estudiantes deben convertirse en personas íntegras por derecho propio, y esto durante el proceso de formación profesional que se caracteriza por una di-

versidad de cambios en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicosocial. Tal como se denomina el sentimiento de identidad interior a la integridad que debe lograr el hombre en su proceso de desarrollo personal. Un sólido sentimiento de identidad interior condiciona una maduración más amplia e individual.

r) Para experimentar la integridad, el psicólogo debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los años de su formación académica y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él.

Proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo

1. *Dominio cognoscitivo: currículum manifiesto: Yo-teórico*
   - 1.1 Profundización en el conocimiento de la psicología como ciencia, disciplina y profesión. Implica el almacenamiento de datos e información en la memoria; comprensión del contenido de las diversas asignaturas; capacidad para entender o explicar situaciones concretas mediante el uso de conceptos abstractos; capacidad para identificar y clasificar los contenidos de una información, así como reconocer los principios que guían la organización de esos contenidos en un todo coherente y ordenado; sintetizar en una forma nueva, creativa y original los elementos del conocimiento de la ciencia psicológica; capacidad de elaboración de juicios sobre el valor de cosas, ideas, resultados, procedimientos, etcétera.
   - 1.2 Desarrollo de habilidades y destrezas específicas pertenecientes a la disciplina psicológica, tales como técnicas de entrevista, aplicación de pruebas proyectivas y psicométricas, técnicas de observación, manejo de grupos, técnicas de intervención, etcétera.
   - 1.3 Conocimiento de modelos teóricos, metodologías y técnicas que sean utilizadas para analizar críticamente la realidad social.
   - 1.4 Desarrollar la capacidad de cuestionar sobre los fenómenos observados, de reflexionar sobre los hechos de la realidad, para después desarrollar la habilidad de vivenciar con libertad la explicación del conocimiento (*insight*) y, por último, desarrollar la capacidad de expresar integradamente, en forma verbal o escrita, el conocimiento a través de un hecho concreto.
   - 1.5 Desarrollar las funciones del Yo vinculadas al dominio cognoscitivo, tales como los aspectos de la relación con la realidad: adaptación a la realidad y prueba de la realidad.
     - 1.5.1 *Adaptación a la realidad.* Promover el desarrollo de las funciones sintéticas del Yo como psicólogo y sus funciones autónomas de percepción, pensamiento y ejecución motora, que determinan la adaptación de la conducta individual al contexto social, y que se manifiesta en un hacer bien las cosas. La función sintética implica desarrollar la capacidad para unir, para crear, para integrar, en un todo, los conocimientos adquiridos paso a paso y que, a la vez proporciona la fuerza del Yo como psicólogo.

       El desarrollo de las funciones autónomas del Yo se refiere a facilitar en el alumno la percepción y comprensión de los fenómenos del comportamiento humano; el lenguaje en sus expresiones verbal y escrita; la pro-

ductividad y creatividad en los trabajos; desarrollo de hábitos, destrezas y habilidades específicas de la disciplina.

1.5.2 *Prueba de realidad*. Implica el desarrollo en agudeza de la percepción, el juicio y la inteligencia. Es importante en el alumno adquirir la capacidad para diferenciar los datos externos de los determinantes internos, capacidad que proporciona al psicólogo el nivel de objetividad sobre sus observaciones de campo. Así, el estudiante se mantiene bien orientado y puede resistir el contagio de la sugestión o del efecto grupal.

1.5.3 *Procesos del pensamiento*. Desarrollar la habilidad para mantener y comprender una comunicación clara, precisa y flexible, acorde con un pensamiento lógico y ordenado. Relaciona también la agudeza para elegir selectivamente, atender y concentrarse, retener datos importantes. Uso apropiado de marcos de referencia funcionales, abstractos, concretos y simbólicos. Coherencia y congruencia del pensamiento. El desarrollo de tales procesos del pensamiento posibilita al psicólogo a optimizar sus propias funciones en el ejercicio profesional, en tanto que pueda diferenciar los procesos primarios y secundarios del pensar.

1.5.4 *Juicio*. Una de las funciones que debe desarrollar en especial el psicólogo es el juicio, tanto por la habilidad para discriminar como de anticipar y adecuar el comportamiento; esto va directamente relacionado con la eficacia en el ejercicio de la profesión, en virtud de que se pueden cometer errores de juicio debidos a una percepción incompleta del comportamiento de un cliente o del propio psicólogo.

El juicio conforma un aspecto central de la prueba de realidad; el primero depende de un buen funcionamiento de la segunda. El juicio del psicólogo refleja su habilidad para llegar a conclusiones correctas a través de los datos adquiridos de la experiencia, y su habilidad de ser creativamente adaptativo.

2. *Dominio afectivo: currículum latente: Yo-empírico*

2.1 Desarrollo de pautas de comportamiento que se refieren a sentimientos, actitudes y valores, que se manifiestan en el psicólogo como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Es decir, la internalización de las actividades y los valores éticos de los maestros, en combinación con el desarrollo de una actitud crítica frente a los valores propuestos. Esto implica que el psicólogo debe desarrollar una aguda atención para percatarse del fenómeno que sucede; la habilidad de evitar o proporcionar una respuesta que requiere de un sentimiento o una emoción, frente al estímulo que se presenta; tomar conciencia en una forma vivencial y experimental de la situación que le estimula; elaborar una jerarquía de valores y analizar su congruencia; adoptar un sistema de vida coherente con los valores personales.

2.2 La institución educativa y su cuerpo docente responsables de la formación del psicólogo debe cuidar de reforzar las actitudes y los valores éticos, por los que se rige la disciplina, y asegurar la formación integral.

2.3 Un método que favorece la integración del dominio cognoscitivo con el afectivo es a través de vivencias; primero la experiencia y luego la búsqueda del marco teórico que le proporcione la explicación del fenómeno previamente experienciado.

El hecho de que el psicólogo se inserte tempranamente en las experiencias prácticas de la profesión promueve el desarrollo de su identidad, en virtud de que puede así ampliar su criterio, sus marcos de referencia, confrontar sus carencias, sensibilizarse y conectar el conocimiento con el afecto. Además el estudiante debe contar con la oportunidad para emplear lo que ha aprendido, de tal manera que pueda adquirir un significado a su esfuerzo. El énfasis en el conocimiento teórico, por el contrario, retarda la formación de identidad profesional.

2.4 Promover el crecimiento emocional del estudiante a través de la guía y apoyo de sus maestros, ayuda a desarrollar en él la capacidad de juicio y de dominio afectivo.

2.5 Desarrollar la actitud de sensatez en el psicólogo promueve la tolerancia a las diferencias; la cautela para evaluaciones justas en el juicio; la apertura en la acción. Lo contrario impele al alumno a una actitud caracterizada por valores prejuzgados que crean acciones rígidas y proyecciones de los propios conflictos en los demás.

2.6 Es importante enfatizar la relación maestro-alumno, en virtud de que cada quien con su individualidad constituyen una comunidad, ambos en proceso de crecimiento.

2.7 La tolerancia *versus* indignación también es un área a desarrollar en la formación del psicólogo. Mucho se ha dicho y se dice sobre la indiferencia moral del psicólogo respecto de la multitud de personas que le traen variedad de conflictos y soluciones; naturalmente, debe permitir que encuentren su propio estilo de integridad.

2.8 El proporcionar enérgicos ideales por parte de la institución y los maestros es ineludible en la formación de la identidad en el estudiante de psicología. De aquí que se deba mantener el énfasis en la transmisión de ideales y valores éticos bien definidos y estructurados. El alumno preferirá tener que desembarazarse de maestros severos, antes que no tener ninguno digno de mencionarse.

2.9 El criterio de identidad profesional estaría dado por el hecho de que los docentes de la psicología, ya adultos en el campo, logren reconocer y cultivar una capacidad ética. Sólo una ética adulta puede garantizar a la próxima generación una oportunidad igual de experimentar el proceso de desarrollo en su formación profesional y trascender su identidad.

2.10 El *Yo* del psicólogo se configura como el centro individual de la experiencia, organizada en relación con el mundo de la profesión y sus normas éticas implícitas en el ejercicio de la misma. El psicólogo estudiante busca modelos para medirse con ellos y persigue la realización profesional tratando de parecérseles. Cuando triunfa, alcanza la autoestima.

2.11 La función del maestro de psicología es crucial en virtud de que, en su acción docente, operan tanto sus cualidades personales con sus defectos y limitaciones, gustos, ideología, así como características y tradiciones del ambiente del que proviene. De aquí la inminente necesidad como maestro, de tomar conciencia de su poder de influencia sobre el alumnado y de preocuparse por su superación académica a través de cursos de actualización docente.

2.12 Tomar conciencia sobre la limitada existencia de psicólogos en la actualidad que puedan fungir como modelo ideal del rol profesional, *modelo significativo*, para

que los alumnos realicen sus combinaciones de identificación. Sólo puede ser significativa la interacción alumno-maestro, cuando se satisfacen simultáneamente las necesidades de desarrollo del binomio, el estilo de síntesis del Yo como profesionista y las exigencias de la sociedad.

2.13 Ser conscientes del efecto producido por el currículum latente, en donde por métodos sutiles como son las manifestaciones de las emociones de los maestros hacia sus alumnos, a través del cual se induce al estudiante a aceptar los modelos de rol. Tales manifestaciones por sí solas, más que las palabras empleadas (comunicación no verbal *versus* comunicación verbal) son las que transmiten los lineamientos de lo que realmente cuenta en su mundo, es decir, las perspectivas de su plan de vida.

2.14 El psicólogo, cuando es completamente confiable respecto de varios valores fundamentales, puede alcanzar independencia y enseñar a desarrollar a otros. Es un lento proceso evolutivo que conduce desde la relación maestro-alumno hacia un sentido de libertad y dominio.

2.15 Desarrollar el Yo como psicólogo en el dominio afectivo implica promover el sentido de realidad, en términos de establecer límites del Yo como profesional de la psicología. Se refiere a su campo de acción; a la identidad y autoestima como psicólogo, es decir, hacia la clarificación de lo que es y no es, lo que puede hacer y no hacer. La capacidad para sentir si los fenómenos que suceden alrededor son o no reales. Mientras que las pruebas de realidad son intelectuales, racionales y conceptuales, el sentido de realidad es emocional, intuitivo y perceptual. En otras palabras, el psicólogo, como estudioso del comportamiento humano, requiere primero de un conocimiento sobre sus propios estados internos, para evitar la proyección de éstos en su ejercicio profesional.

2.16 El psicólogo debe desarrollar entonces un Yo empírico, respecto de su formación profesional y que lo constituye básicamente elementos actitudinales, valorales y de conciencia reflexiva, sobre los aspectos prácticos de las experiencias proporcionados por la propia formación.

3. *Desarrollo psicosocial: factor personal (Yo individual)*

3.1 Lo interno

3.1.1 Todo aquél que se inicia en la aventura del estudio de la psicología trae consigo su propio bagaje histórico; la persona cuando ingresa a la carrera se ha desarrollado en una tendencia determinada en lo psicobiológico y en lo social conformando así su Yo individual. El modelo de desarrollo que aquí se plantea no pretende la estructuración de un Yo como psicólogo, tal como si se ideara un patrón del psicólogo idéntico para todos. Por el contrario, pretende enfatizar tanto las semejanzas observadas en el proceso de formación de los psicólogos como grupo, como las diferencias individuales, lo cual da la posibilidad al *ser* psicólogo de llevar a cabo su propio proceso integrativo sintético que le permita unificar sus experiencias y su acción en forma adaptativa.

3.1.2 El modelo de desarrollo pretende facilitar al alumno alcanzar conocimientos en la medida en que visualiza la posibilidad de la introspección y la toma de conciencia sobre los procesos internos y externos (*insight*) y los corrige o reeduca en la medida en que se convierte en una parte de su vida.

3.1.3 En ciertas fases de su trabajo, el psicólogo proyecta la experiencia pasada en su acción presente, con lo cual compensa sus fracasos y fortalece sus esperanzas. En su trabajo revive sus carencias y puede pretender aliviarlas o corregirlas a través de, en el presente, corregir a otros, *ayudar a los demás*.

3.1.4 Todo ser humano es neurótico en mayor o menor grado, y los psicólogos no tienen por qué ser una categoría humana aparte. También experimentan la tendencia a transferir los conflictos básicos, de su marco infantil original a las situaciones nuevas que enfrentan en el presente.

3.1.5 Cada psicólogo, estudiante o ya profesionista, tiene reacciones diferentes en ritmo e intensidad; aunque se sigue una línea determinada en los planes de estudio, la variabilidad depende de su Yo individual, tal como se observa en los alumnos que ingresan a la carrera de mayor edad reflejan mayor grado de conciencia, compromiso y responsabilidad, que aquellos que ingresan a los 18 años.

3.1.6 Es necesario desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a no esperar hasta que se le dé. Debe aprender a tomar aquello que desea. Motivar hacia la búsqueda constante.

3.1.7 El psicólogo necesariamente tiene primero que aprender la introspección; poner en tela de juicio su propio Yo, para poder ejercer su profesión, en virtud de que establece una relación humana, donde el observador que ha aprendido a observarse a sí mismo enseña al individuo observado a volverse auto-observador.

3.1.8 Es importante tener en cuenta que el desarrollo del *ser* psicólogo no empieza ni termina con el logro de la identidad personal-profesional. La identidad debe llegar a ser relativa aun para la persona madura. La identidad psicosocial es necesaria como punto de anclaje de la existencia transitoria del hombre en el aquí y ahora.

3.1.9 Como función *yoica*, el psicólogo debe desarrollar la tolerancia para la frustración, la angustia y la depresión, como rasgos importantes en el control de los impulsos instintivos. Es la capacidad para posponer la satisfacción esperada por los deseos internos en forma armoniosa y modulada.

3.1.10 Desarrollar la función *yoica* sobre la prueba de realidad interna, en virtud de que el psicólogo, más que ningún otro profesionista, debe tener conocimiento de sus conflictos internos, del mundo interno y de las demandas institucionales. La realidad interna significa el conocimiento de fenómenos mentales capaces de hacerse conscientes.

3.2 Lo externo

3.2.1 El modelo de desarrollo parte de los siguientes supuestos eriksonianos: *a*) la personalidad humana se desarrolla en principio de acuerdo con pasos predeterminados en la disposición de la persona en crecimiento, a dejarse llevar hacia un radio social cada vez más amplio, a tomar conciencia de él y a interactuar con él; *b*) que la sociedad tiende, en principio, a estar constituida de tal modo que satisface y provoca esta sucesión de potencialidades para la interacción, y de intentos para salvaguardar y fomentar el ritmo y la secuencia adecuados de su desenvolvimiento. Éste es el *mantenimiento del mundo humano*.

3.2.2 El psicólogo en crecimiento debe experimentar la sensación de realidad en la conciencia de que su manera individual de dominar la experiencia —la síntesis de su Yo como psicólogo— es una variación exitosa de una identidad grupal profesional y está de acuerdo con el plan de vida de ella. En consecuencia, si aprende y vive su profesión en crisis por la multiplicidad de corrientes teóricas *en pleito*, la salida será, más que integración, una identidad difusa; introyecciones buenas y malas pero desintegradas.

La sensación de *ser alguien* en el campo profesional, de coincidir la destreza profesional con el reconocimiento social, contribuye a una autoestima realista. Sucede con frecuencia que en vez de reconocer lo que un colega realiza bien, se busca dónde falla. Esto implica que se funciona con base en la competencia en lugar de la colaboración.

3.2.3 La autoestima profesional transformaría gradualmente la convicción de que el psicólogo es capaz de integrar pasos efectivos hacia un futuro colectivo tangible; de que está evolucionando hacia una forma bien organizada dentro de una realidad social. Estructuraría así el sentimiento de lo que se ha denominado identidad del Yo, y que, en forma paralela, la autora denomina identidad del Yo profesional del psicólogo.

3.2.4 El modelo de desarrollo consiste en transmitirle al psicólogo las maneras básicas de organizar la experiencia dentro de su grupo profesional, encaminado a la formación de su identidad grupal.

3.2.5 Se supone que sólo una institución relativamente integrada puede otorgar al estudiante, a través del maestro, la convicción interior de que todas las experiencias y conocimientos difusos se pueden organizar en un sentimiento de continuidad y mismidad que gradualmente une el mundo interior con el exterior. De aquí emerge la confianza en la institución. La vivencia de coparticipación y estabilidad favorecería así en el psicólogo su identidad como profesionista, su conciencia y su responsabilidad social.

3.2.6 La función *yoica* a desarrollar en este aspecto es la de percepción de la realidad externa; esto implica que la adaptación del organismo sólo puede evaluarse en relación con las condiciones del medio, y que la estructura de la sociedad es codeterminadora del potencial adaptativo de determinadas formas del comportamiento.

De lo individual a lo social: El psicólogo como agente de cambio social

¿En qué formas preparan las universidades a los estudiantes de psicología para la democracia? ¿El alumno puede carecer de todo sentido político?

El modelo de desarrollo aquí formulado alude a la formación de la identidad profesional del psicólogo, en virtud de que su sentido de responsabilidad con la sociedad se puede dar en la medida en que experimente un sentimiento de identidad como psicólogo en los niveles individual y grupal. Sin embargo, si se pretende visualizarlo como agente

de cambio social debe integrar al *Yo como psicólogo*, lo que Mendel (1980) denominó la personalidad social o el *Yo de lo político*. El sociopsicoanálisis institucional alude a la articulación del hecho social y del hecho psíquico individual. Como método y como práctica, el sociopsicoanálisis institucional se presenta de la siguiente manera:

a) Se relaciona efectivamente con la interacción de la personalidad individual y de la sociedad.
b) Utiliza en su trabajo un proceso autónomo, que bajo ciertas condiciones se desarrolla espontáneamente.
c) Anticipa una forma original de organización del trabajo.
d) Esta nueva forma de organización del trabajo permite el desarrollo del proceso autónomo y favorece así una toma de conciencia que los propios participantes realizan de aquellos elementos *inactuales* (psicofamiliares) y *actuales* (sociales) que, en su trabajo institucional cotidiano, reproducen su personalidad.
e) Más de lo que hace el hecho social en sí, sobre el hecho individual, son probablemente las contradicciones desgarradoras de la sociedad las que rompen parcialmente en el individuo el molde psicofamiliar de la infancia, a través de sucesivas crisis de identidad.

En contexto con el enfoque del psicólogo como agente de cambio social, se plantea en el presente trabajo el cuestionamiento sobre cómo se puede lograr el efecto tan discutido de la función del psicólogo sobre la sociedad.

Para lograr un control del efecto social del propio acto de trabajo no puede existir más que si es consciente y deliberado, a través de fenómenos de tomas de conciencia, que constituyen la personalidad social en el adulto.

El modelo que se plantea es una unidad donde ni el individuo, ni lo social (con sus contradicciones), se pierden, y donde se puede operar su articulación. No es la institución, en su totalidad, ni tampoco la participación individual del acto institucional, sino los diversos fragmentos en los que se descompone el acto institucional, como efecto de la división social del trabajo. Fragmentos del acto global sobre los cuales los individuos, al actuar en común habitualmente en este nivel, pueden tener una verdadera influencia.

El grupo de trabajo en común, puesto a pensar y a actuar progresivamente, como un conjunto unitario, es la base de lo que se llama personalidad social, que no se desarrolla en un grupo, sino en las relaciones de poder de un grupo con los otros grupos de la institución, y que, en conjunto, se integran para producir un acto social completo.

La institución no es una gran familia, ni los superiores son los padres, ni los compañeros son niños o hermanos. Es una organización del trabajo, en la que intervienen deseos de poder y control sobre los propios actos.

Es muy frecuente que el conjunto de problemas locales de la realidad institucional no sean verbalizados y tratados conscientemente, en un nivel adecuado, por parte de los productores. Por lo regular son vividos en una apariencia irreal, con una perspectiva que no coincide con la realidad actual. En una palabra, con la apariencia del pasado.

Mendel llama *progresión* a todo lo que se desarrolla en el sentido de una verbalización, de una toma de conciencia, de un intento de encontrar, en el nivel de realidad adecuada, soluciones institucionales a los problemas actuales perseguidos. Llama *regresión* al retroceso de lo político a lo psicofamiliar, un movimiento marcado por la prevalencia

de sentimientos o de fantasmas inactuales. Avanzar o retroceder es, en lo concerniente a la personalidad social, la versión apropiada de ser o no ser.

En cada individuo coexisten dos géneros distintos: la especie de individuo y la especie equipo. Una legitimación de la identidad de la especie-individuo es aportada por el hecho individual de que cada miembro trabaja por su cuenta; y una legitimación de la identidad de la especie-equipo se produce mediante las manifestaciones del trabajo grupal.

Sociedad significa cooperación, coordinación y división del trabajo; pero cada individuo debe aspirar a un poder sobre su propio acto de trabajo, para que se realice la dinámica de las tomas de conciencia. El grupo institucional debe enfrentar el *statu quo* institucional para intentar modificarlo. Debe efectuar actos si quiere que se despliegue ante él la lógica de lo social en sus contradicciones internas. Por ejemplo, la contradicción de querer ejecutivos responsables, despojándolos del poder sobre su acto que es lo único que puede responsabilizarlos. El psicólogo como agente de cambio social se puede comprometer y responsabilizar en un acto social en la medida en que adquiera poder su acto social dentro de la institución para la cual trabaja.

Hasta aquí se ha descrito el *qué* del modelo de desarrollo propuesto en el presente trabajo. Resta especificar el *cómo*:

1. Para el desarrollo del Yo como psicólogo, el individuo en la búsqueda de identidad profesional, en un constante esfuerzo por definirse, sobredefirnirse y redefinirse a sí mismo, debe abocarse al análisis de su personalidad como parte de su formación, para evitar proyectar su propia patología en el ejercicio profesional. Por medio de este análisis debe desarrollar conciencia sobre las motivaciones, necesidades, actitudes y valores que rigen su vida como persona y como profesionista, por ende, pueda así asumir su ser responsable. Asimismo, el psicólogo debe desarrollar la capacidad para establecer relaciones de afecto maduras: un compromiso profundo con el otro, las experiencias y los valores de una vida compartida, enriquecen la relación y protegen su estabilidad. La persona cuanto más sana es más desarrollada, está más en contacto consigo misma, y establece con otros relaciones de afecto profundas y duraderas.

   El Yo del alumno en proceso de desarrollo como psicólogo, a través de la reflexión constante y la concientización de su rol profesional, se encamina a la integración de sus conocimientos, experiencias y características individuales y, por ende, a la identidad profesional como psicólogo. La reflexión y la toma de conciencia se da a través de las relaciones de afecto entre alumno y maestro, a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Para desarrollar el Yo político del psicólogo como agente de cambio social, su personalidad social, se propone el modelo de sociopsicoanálisis institucional. A través de la observación de grupos de psicólogos, la autora ha podido constatar los efectos positivos que ejerce, en la toma de conciencia de lo individual a lo social, el hecho de trabajar en equipo. Esto plantea la posibilidad de que a través de la interacción y retroalimentación crítica, entre los miembros de un grupo, se favorece el crecimiento en conciencia y responsabilidad social.

   Si se piensa en el psicólogo como agente de cambio social, las instituciones universitarias dedicadas a formar psicólogos deben promover el desarrollo de

la personalidad social de sus estudiantes, a través de favorecer, dentro de su programa académico, el trabajo en equipo; en grupos de cooperación, el acto social del trabajo adquiere un significado de poder. Dichos grupos funcionarían en actos de reflexión; mas la característica indispensable de su funcionamiento es conservar dentro del grupo sólo a miembros de un mismo nivel. Es decir, el trabajo de reflexión de toma de conciencia se haría en grupos de alumnos con alumnos, maestros con maestros; personal administrativo con personal administrativo, etc. De tal forma que de la cooperación mutua individual de los miembros surja un sólo acto social, que por su misma cohesión adquiere poder para la expresión y el planteamiento de soluciones a otros grupos que, a la vez, adquieren poder dentro de la institución y así sucesiva y conjuntamente, hasta adquirir poder para trascender los límites de la institución y que sea ésta el portavoz de acción hacia el cambio social.

Conclusiones

Ser psicólogo tiene implicaciones sociales de tal trascendencia que se debe abocar al estudio del comportamiento humano, con plena conciencia del vínculo de su profesión con la sociedad que le circunda. El problema que aquí se plantea sobre la formación de la identidad profesional del psicólogo, y su rol como agente de cambio social, concluye que: la formación de la identidad del psicólogo como persona y profesionista es un problema abierto, en virtud de que no se puede pensar en el logro absoluto de dicha identidad. El logro de la identidad supone la autopercepción constante frente a situaciones de cambio, la integración *yoica* de comportamientos y sentimientos diversos, de acuerdo con los distintos roles que nos toca desempeñar. La identidad profesional, a la vez, va a darse por la autopercepción en relación con la inserción del psicólogo en la vida laboral. Por lo tanto, se considera como un proceso donde se dan etapas progresivamente ascendentes de desarrollo; pero a la vez, de revisión y redefinición de las etapas previas ya vividas, que se van modificando en la medida en que, al reelaborarlas, cobran un nuevo significado.

La formación de la identidad profesional, el Yo como psicólogo, se estructura en combinación con la identidad del grupo de psicólogos al que se pertenece y con la identidad social comunitaria a la que se dirige el ejercicio profesional de la psicología. El psicólogo sin comunidad no existe.

APÉNDICE



Algunos conceptos sobre metodología

Algunos conceptos sobre metodología

Por ser la psicología una ciencia y su reto, plantear y responder en forma adecuada aquellas preguntas que su ciencia le demanda, es que los psicólogos y las psicólogas deben realizar un abordaje por medio del método científico. El método científico es el enfoque empleado para adquirir en forma sistemática, conocimiento y comprensión de los fenómenos psicológicos. Consta de tres pasos principales: identificar el problema, formular una explicación (hipótesis) y efectuar investigaciones diseñadas para apoyar o refutar la explicación propuesta. La investigación, esta indagación sistemática dirigida al descubrimiento de conocimientos nuevos, es un elemento central del método científico en la psicología. Proporciona la clave para entender el grado de precisión de las teorías e hipótesis (Morris y Maisto, 2001; Feldman, 2002).

"Para definir un objeto de conocimiento —u objeto de estudio en el contexto específico de una disciplina— y para construir un conocimiento científico, debemos hacer una ruptura con lo aparente, problematizar la realidad, es decir, hacer una reflexión sobre las representaciones que nos hacemos de la realidad sensorial, y comprender que la ciencia es, así, un trabajo de producción, y esto es valido tanto para las ciencias sociales como para las llamadas ciencias <duras>" (Baz, Jáidar y Vargas, 2002, p. 70).

La investigación científica es una investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales (Kerlinger, 1975, p. 7) y sobre las relaciones entre fenómenos sociales.

Es ya un axioma afirmar que la ciencia no sólo comienza con un método sino que la metodología es su esencia. La psicología como ciencia aplica sus investigaciones al problema tridimensional de las relaciones mente-cuerpo-materia, así como a los problemas sociales, culturales e interpersonales de la conducta humana (Chaplin y Krawiec, 1978, pp. 3-5).

El método científico es la manera sistematizada especial en que se efectúan el pensamiento y la investigación de índole reflexiva (Kerlinger, 1975, p. 7).

Pardinas (1970) señala que toda ciencia está estructurada por dos elementos básicos: la teoría y el método de trabajo. Toda investigación requiere un conocimiento previo de la teoría que explica el área de los fenómenos en estudio. Como dice Grawitz (1975), la teoría define el *qué* y el método define el *cómo*.

Asimismo, Pardinos considera la definición de teoría como un conjunto de proposiciones lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y la predicción de las conductas en un área determinada de fenómenos.

El procedimiento lógico que articula las proposiciones de una teoría divide a ésta en dos grandes clases: la deductiva y la inductiva. La deductiva es aquella en que una proposición general enuncia la explicación o la predicción de conductas particulares. La inductiva muestra, en conductas particulares, las proposiciones más generales que sirven para la explicación o la predicción de conductas en diferentes áreas de fenómenos.

La metodología es el estudio crítico del método. El método es una sucesión de pasos ligados entre sí por un propósito. El método de trabajo científico es la sucesión de pasos que se deben dar para descubrir nuevos conocimientos o, en otras palabras, para comprobar o desaprobar las hipótesis que explican o predicen las conductas de fenómenos desconocidos hasta el momento (Pardinas, 1970).

Grawitz (1975) encuentra que el término método es utilizado para caracterizar unos procedimientos que se sitúan a niveles muy diferentes, en cuanto a su inspiración más

o menos filosófica, a su grado de abstracción, su finalidad más o menos explicativa, su acción en unas etapas más o menos concretas de la investigación y el momento en que se sitúan.

Asimismo, propone una clasificación del término método (pp. 290-291):

1. *El método, en sentido filosófico, está constituido por el conjunto de operaciones intelectuales por las que una disciplina trata de alcanzar las verdades que persigue, las demuestra y las verifica. Se trata de puntos de vista filosóficos que definen la posición de la mente ante el objeto.*
2. *El método, actitud concreta en relación con el objeto. El método, en este caso, dicta especialmente formas concretas de enfocar u organizar la investigación. Los diferentes métodos influyen de diversos modos en las etapas de la investigación.*
3. *El método ligado a una tentativa de explicación. Se vincula más o menos a una posición filosófica y puede influir en tal o cual etapa de la investigación; persigue un esquema explicativo, que puede tener mayor o menor amplitud y situarse a un nivel de profundidad muy diferente.*
4. *El método relacionado con un dominio particular. El término método está justificado cuando se aplica a una esfera específica y supone una forma de proceder que le es propio.*

El elemento común a todos ellos es que se pueden considerar como un conjunto ajustado de operaciones, realizadas para alcanzar uno o varios objetivos, de principios que rigen cualquier investigación organizada y de normas que permiten seleccionar y coordinar las técnicas. Constituyen, de forma más o menos abstracta o concreta, precisa o vaga, un plan de trabajo en función de una finalidad.

Growitz (1975) señala que cualquier investigación de carácter científico, en ciencias sociales, debe contar con procedimientos operativos rigurosos, bien definidos, transmisibles, susceptibles de ser aplicados de nuevo en las mismas condiciones, y adoptados al género de problema y de fenómenos para los cuales se crearon. Éstas son las técnicas; la elección de las mismas depende del objetivo que se persigue, el cual va ligado al método de trabajo.

La técnica es, como el método, una respuesta a *un cómo*. Es el medio para lograr un fin, pero que se sitúa en el nivel de los hechos o de las etapas prácticas.

La técnica representa la etapa de las operaciones limitadas unidas a unos elementos prácticos concretos, adoptados a un fin definido, mientras que el método es una concepción intelectual que coordina un conjunto de diversas técnicas en general.

El método es, ante todo, una reflexión. Las técnicas son instrumentos puestos a disposición de la investigación y organizados por el método con este fin.

Una de las funciones principales del método, en un sentido restringido, consiste en elegir las técnicas más adecuadas para alcanzar el objetivo. Sin embargo, es conveniente aclarar en este momento el término *approche* (enfoque) que, en sentido figurado, se refiere a un método intelectual.

El *approche*, dice Grawitz, no comprende las etapas sistematizadas y visibles de la técnica, ni el mismo rigor intelectual que la noción de método. Es sobre todo una actitud que supone sutileza y prudencia, y que está caracterizado por la vigilancia y el respeto hacia el hecho u objeto.

El enfoque clínico, por ejemplo, es una forma de ser y de observar caracterizada por una actitud mental más que por etapas rígidas, como es frecuente en el método experimental.

El *approche* es el método para el estudio de objetos frágiles y de reacciones imprevisibles. El método es, en cierto modo, una *acomodación intelectual* al objeto (Grawitz, 1975).

Sabemos que después de haber prevalecido en la investigación de las ciencias sociales una orientación —posición filosófica— de tipo racionalista, se desarrolló, a partir de 1930, una tendencia empírica, inductiva, idiográfica y cuantitativa. Aun cuando las posiciones filosóficas sean hoy menos aparentes, siguen rigiendo las actitudes y los métodos que conciernen a la investigación.

Se plantean aquí los principales argumentos de los campos donde las discusiones se sostienen aún con cierta vehemencia (Grawitz, 1975), enfrentando a los partidarios de la nomotética (universal), de lo experimental, de lo cuantitativo, con los defensores de lo idiográfico (individual), lo clínico y lo cualitativo.

Las ciencias sociales, en general, siempre se han considerado como ciencias nomotéticas, que estudian el aspecto general regular y repetitivo de los fenómenos, y que pueden, si no enunciar unas leyes, al menos generalizar, y a veces prever. Sin embargo, toda ciencia reviste igualmente un aspecto idiográfico, es decir, supone el estudio de un cierto número de hechos particulares.

Thomas y Znaniecki (1918, citados por Grawitz, 1975) concebían la investigación científica teniendo en cuenta factores objetivos y comportamientos subjetivos que influían en la vida social. Deseaban, ante todo, hacer reconocer el valor metodológico de los documentos personales (cartas, biografías). La influencia de Freud y sus discípulos y la reconciliación entre psicología individual y psicología social llamaron la atención sobre la interacción de los factores socioculturales, susceptibles de análisis objetivo y de generalización, y las reacciones individuales que suscitaban.

Thomas y Znaniecki concluyeron que siempre que se tomaran las precauciones científicas adecuadas, la utilización de documentos personales no era sólo posible, sino indispensable.

La disputa metodológica plantea el problema de la generalización partiendo de casos particulares y poniendo de relieve la famosa técnica de los estudios de casos. Con ésta se intenta un enfoque global y detallado de una situación o de un individuo, es decir, se desea conocer todo lo que es particular para después generalizar e incluso prever.

Allport (1961; citado por Grawitz, 1975) aboga por el empleo *idiográfico* de los documentos personales y sostiene que pueden hacerse mejores pronósticos sobre el comportamiento de un individuo analizando su propia historia que aplicándole unas leyes Generales obtenidas del estudio de las poblaciones pertenecientes al mismo medio social.

El interés que ofrecen estas historias vividas es escasamente *nomotético*, es decir, su finalidad esencial no es el descubrimiento de leyes.

Al permitir un conocimiento profundo de un individuo particular, se puede suscitar una hipótesis de orden general.

Entre las posiciones filosóficas, añade Grawitz (1975, p. 297), los racionalistas no creen en una verdad percibida por los sentidos, se oponen tanto a los datos cualitativos como a la cuantificación. La mayoría piensa que la naturaleza cualitativa de los datos de las ciencias sociales hace imposible su asimilación a las ciencias naturales y, por tanto, a su valor *nomotético*.

Por el contrario, la posición de los empíricos en el encuentro con el positivismo, la estadística y el método idiográfico dio paradójicamente la posibilidad de la cuantificación de las ciencias sociales. Le devolvieron un valor de generalización al método idiográfico, que, como ya se mencionó, defiende el interés del caso particular en su aspecto cualitativo. El reconocimiento de lo cualitativo, del caso particular como fuente de cuantificación, ofrece un valor mayor a las investigaciones de esta naturaleza, pero tiende a destruir el método idiográfico como tal, ya que favorece la inducción enumerativa con detrimento de la inducción analítica; es decir, no se generaliza tal caso particular porque una investigación profunda permite ver lo que es esencial, sino porque en numerosos casos particulares se haya descubierto el mismo proceso.

En un primer orden de ideas, dada la diversidad de fenómenos que se propone estudiar la psicología, ha sido necesario utilizar varios métodos que faciliten el estudio de las diversas áreas de investigación y campos de aplicación. En términos generales, los métodos psicológicos tienen uno o ambos de los siguientes propósitos (Zepeda, 2003, p. 24):

a) Métodos para investigación, empleados para estudiar algún fenómeno con el objeto de lograr un mejor conocimiento del mismo.
b) Métodos para intervención, utilizados para producir modificaciones en el comportamiento o las actitudes de las personas dentro de un contexto educativo, social, clínico o laboral.

En un segundo orden de ideas, básicamente existen dos tipos de métodos: los cuantitativos y los cualitativos.

Métodos cuantitativos

Los métodos cuantitativos forman parte del paradigma mecanicista cuyos supuestos básicos son que la realidad tiene una existencia objetiva e independiente del observador, y que es posible conocerla y explicarla mediante procedimientos objetivos y controlados, particularmente con la medición o cuantificación. Dentro de las técnicas de los métodos cuantitativos, el "experimento" es la técnica por excelencia con el estricto control del dispositivo experimental mismo y el de las variables independientes. A la vez es indispensable considerar la técnica de la "observación no participante", desde la cual se observan los datos, ya sea en forma deductiva o inductiva, con el fin de lograr una observación "objetiva" no contaminada de la subjetividad del investigador. Otras técnicas de naturaleza cuantitativa son el cuestionario, la encuesta y las entrevistas estructuradas o semiestructuradas, todas sujetas a procedimientos estadísticos. Asimismo, se encuentran las pruebas (tests) psicológicos para la medición de la atención, la inteligencia, las actitudes, las aptitudes y los rasgos de personalidad, que a la vez se dividen en pruebas psicométricas y proyectivas. La técnica de "análisis de contenido" se ha definido como la aplicación objetiva y sistemática de reglas para categorizar una comunicación, o como la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de una determinada comunicación. El problema del análisis de contenido, amén de no ser una técnica exclusiva de los métodos cuantitativos, radica en que la lectura de un texto puede realizarse desde muy diferentes enfoques teóricos (Baz, Jáidar y Vargas, 2002, p. 72-76).

Métodos cualitativos

Rodríguez (2000, p. 71-73) señala que en las ciencias humanas hay un creciente interés por los métodos de investigación cualitativos, que han probado ser particularmente útiles para el abordaje de problemas de la investigación evaluativa. Por su flexibilidad, su énfasis en el conocimiento inductivo, su preferencia por el descubrimiento en situaciones dinámicas y su preocupación por la totalidad de procesos y comprensión de significados, así como de interacción inter e intra subjetivas, la investigación cualitativa ofrece una valiosa alternativa. El campo de la investigación cualitativa es un campo informado por diferentes perspectivas teóricas, que ha dado lugar a una diversidad de metodologías y espistemologías pospositivistas. Patton (1990, citado por Rodríguez, 2000) lista diez posturas teóricas provenientes de distintas disciplinas: la etnografía, de la antropología; la etnometodología, de la sociología; la fenomenología y la hermenéutica, de la filosofía; la heurística, el interaccionismo simbólico y la ecología psicológica, de tres ramas diferentes de la psicología; la teoría de sistemas, que es interdisciplinaria; la teoría del caos de la física teórica y de las ciencias naturales y, finalmente, lo que se denomina posición cualitativa, que responde a la ubicación ideológica en un estudio dado.

Es entonces, de un múltiple y ecléctico paradigma epistemológico, de donde emergen las presunciones básicas de los diseños cualitativos: hacer indagación naturalista, holística, descriptiva y en el campo de trabajo, atendiendo más a los procesos y los significados, las palabras y las imágenes, en la cual el investigador mismo es el instrumento para la recolección y el análisis de datos (Merriam, 1988; Marshall y Rossman, 1999 y Silverman, 2000 citados por Rodríguez, 2000). En general, la pluralidad de diseños y técnicas; por ejemplo, análisis de contenido, de imágenes, de narrativas, de conversaciones, de entrevistas, historias de vida, psicohistoria, pruebas psicológicas y proyectivas, así como documentos filmados y grabados o videograbados, hacen factible diversas adaptaciones y combinaciones metodológicas como la creatividad, preparación, habilidad e ideología del investigador lo permitan.

Según Meneses (1978, p. 25), en psicología existen tres clases de métodos: experimentales, diferenciales y clínicos.

Métodos experimentales

Emplean la forma más rígida de control científico. Se caracterizan porque el experimentador puede manipular realmente la variable independiente [...]. Deben suprimirse o controlarse totalmente las demás condiciones o variables que puedan afectar la reacción que se desea observar. El método experimental se subdivide en pruebas de control, grupos de control, pares igualados, de práctica y de rotación.

Según Grawitz (1975), el método experimental se aplica al estudio del hombre en general, a la búsqueda de acciones mutuas entre su comportamiento y la situación; busca generalizaciones. Estudia las situaciones y los individuos por fragmentos; la experimentación va dirigida a aislar variables y cuantificar los datos.

Métodos diferenciales

Se caracterizan porque no hay un verdadero manejo de la variable independiente de parte del experimentador, sino que ésta consiste en el criterio de selección de los sujetos. El criterio de la selección de los sujetos equivale a la variable independiente; pero ésta en realidad no está bajo control del investigador, ni puede modificarse arriba o abajo en una escala con toda libertad (Meneses, 1978, p. 28). A este método se le ha llamado también descriptivo (Ford y Urban, 1967) y se subdivide en método de correlación y métodos longitudinales y transversales.

Métodos clínicos

El método clínico, a pesar de que versa sobre el individuo, puede formular conclusiones rigurosamente científicas, gracias a la modificación que se observa en la conducta del individuo después del tratamiento debidamente controlado. Porque cuando, en una sucesión de casos semejantes, se obtienen siempre los mismos resultados, debido a la manipulación de determinadas situaciones o estímulos, podemos concluir que las variables modificadas serían ciertamente la explicación causal de los efectos obtenidos (Meneses, 1978, p. 32). Los métodos clínicos son: el diagnóstico (apreciación) y el tratamiento (adaptación).

En lo que se refiere al método clínico, Grawitz asegura que más que una técnica estructurada es una forma de obrar, sentir y proceder. El objeto del método clínico es el estudio profundo de casos individuales, es decir, de los determinantes hereditarios, biográficos y genéticos de la conducta del sujeto observado. El método clínico persigue un objeto práctico: emitir un juicio o un diagnóstico, seguido de una prescripción terapéutica. Su característica es la primacía de la información y la observación que afectan a la totalidad de las manifestaciones de un ser humano o de un grupo humano concreto, colocado en *situación de evolución* (Reuchlin, 1959, citado por Grawitz, 1975).

El método clínico utiliza por una parte la anamnesis: conocimiento del pasado del sujeto gracias a los documentos personales, así como al relato y a la observación de sus reacciones *en situación* o en el laboratorio.

Entre los métodos de Grawitz (1975, p. 375) para lograr el nivel de explicación en la investigación de las ciencias sociales, se encuentran los siguientes: comparativo, histórico, genético, funcional, estructural y dialéctico.

El método comparativo

Es un medio que permite analizar el dato concreto y deducir del mismo los elementos constantes, abstractos y generales. Es una experimentación indirecta que establece una relación entre hechos observados y se usa para estudio de sectores concretos, estudios cualitativos y de observación cuantitativa. Lo que cuenta es el valor relativo de los fenómenos en cuestión. El método comparativo se emplea en todas las fases de la investigación, forma parte de la observación, pero puede también sugerir hipótesis y, en ocasiones, hasta verificarlos. Se aplica en todos los niveles de la investigación: una descripción puede averiguar una analogía superficial o analizar los elementos de una estructura; en cuanto a la clasificación, utiliza la comparación en la determinación de tipologías, en la explicación aparecen las dificultades, pues la comparación llega a sugerir una explicación —un vinculo causal entre los factores presentes o ausentes—, aunque con frecuencia la explicación es limitada.

El método histórico

Se apoya en un tiempo, quizás artificialmente reconstruido, pero que asegura una continuidad y una trama de los fenómenos. Difícilmente puede imaginar una explicación que no sea diacrónica, es decir, genética e histórica a un tiempo. Por más que se trate de sustituir la causalidad por otras nociones se tropieza siempre con el mismo problema: el del tiempo social, revelador de cambios, de creaciones o desapariciones, que resiste a todo tipo de explicación, que no sea la explicación causal. La historia como conocimiento de un material no da su explicación, sino que lo introduce para ser explicado, en lo que tiene de explicable.

El método genérico

Busca la génesis de los acontecimientos, es decir, los antecedentes. La genética plantea las cuestiones: ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿cómo? Se trata de un proceso que se desarrolla en el tiempo, es decir, parte de una explicación diacrónica. Supone una historia, pero no la historia-sucesión. Es el subproducto de una génesis que tiene su ritmo y busca una causalidad en los hechos; encontrar la causa inicial, el hecho generador.

El método funcional

En lenguaje matemático la función designa una variable, estudiada en relación con una u otras variables diversas, las cuales la expresan o de las que depende su propio valor. Supone una investigación teórica, una interpretación que ignora la búsqueda empírica de datos concretos.

El método estructural

Piaget define la noción de estructura (citado por Grawitz, 1975) como la primera aproximación: una estructura comprende los caracteres de totalidad, de transformación y autorregulación; como segunda aproximación: la estructura debe producir una formalización. Sinónimo de organización, sistemas de relaciones, etc. Califica al objeto como un sistema.

El método estructural no existe desde el punto de vista de la definición del método, como un conjunto de procedimientos que permiten obtener una teoría que verifica y explica los elementos constitutivos de un objeto cualquiera. Existen teorías estructurales.

El método dialéctico

Parte de la comprobación muy simple de las contradicciones y limitaciones del pensamiento del hombre y la incoherencia de las cosas.

Este método implica una actitud con respecto al objeto, empírica y deductiva, que impone una forma de recoger los datos concretos. Representa también una tentativa de explicación de los hechos sociales, es decir, está directamente vinculado con la noción de totalidad.

La dialéctica es un camino; *día*: a través; es una vía, más que el punto de partida y el punto de llegada. Es la vía tomada por la humanidad en marcha para captar las totalidades reales en movimiento que llevan más o menos su huella.

Grawitz señala que al situar a la dialéctica como empírica, no es para relacionarla con un movimiento filosófico de determinada época, sino con la experiencia misma. La experiencia y la dialéctica tratan de lo humano y sus manifestaciones como son los actos, los instrumentos y los signos.

La dialéctica no pertenece propiamente a la primera etapa de toda investigación; pero en la segunda etapa, la de reconstrucción, trata de evitar el error de la síntesis. La dialéctica en sí misma no explica... conduce al umbral de la explicación, pero no lo franquea (Gurwiht citado por Grawitz, 1975). Busca los elementos de la explicación en los fenómenos sociales totales; plantea preguntas, pero no da las respuestas. Se puede y se debe preparar la explicación mediante la dialéctica empírica, pero no puede reemplazarse la primera por la segunda. La explicación debe, cada vez, buscarse de nuevo.

La lógica dialéctica exige siempre el progreso; para conocer realmente al objeto, es necesario estudiarlo y comprenderlo en todos sus aspectos y en todas sus conexiones. La dialéctica exige considerar al objeto en su propio desenvolvimiento, en su movimiento autónomo, en sus modificaciones (De Gortari 1974, p. 31).

El procedimiento dialéctico de la ciencia es la reconstrucción completa de lo concreto en sus movimientos y en sus cambios intrínsecos. No consiste, por lo tanto, en la simple yuxtaposición inerte de los resultados del análisis cognoscitivo, sino en la integración sintética de su contenido dinámico (De Gortari 1974, p. 31).

Al retomar la definición de método, con el objeto de ubicar la metodología utilizada en la elaboración de este libro, se hace referencia a la explicación que ofrece Alonso (1980, p. 47). El autor cita a Haround Jamous, quien ofrece una buena caracterización del método: *me encuentro frente a un problema de método cuando me interrogo sobre la elección, la coordinación y la integración de objetivos específicos ligados a técnicas particulares para responder a un problema sociológico.*

Alonso agrega: *si acoplamos la definición de método sugerida por Jamous, con el tercer sentido de método del que habla Grawitz, obtendremos una caracterización bastante precisa del concepto de método, cuyo uso nos parece necesario generalizar en las ciencias sociales latinoamericanas. Método, en este sentido, no es el proceso lógico general propio de toda investigación empírica, sino una etapa específica que dimana de una posición filosófica y de una teoría determinada —empirista, funcionalista, estructuralista, formalista, materialista dialéctica, etc.— en la que el investigador, basado en la perspectiva teórica, examina y selecciona unas técnicas concretas de investigación para conseguir un objetivo concreto.*

Actualmente, los métodos básicos de investigación, señalan Morris y Maisto (2001) Y Feldman (2002), se enuncian como sigue:

1. Observación naturalista: se observa la conducta en el ambiente donde ocurre espontáneamente.
2. Investigación documental: examina registros para confirmar una hipótesis.
3. Estudio de casos: se estudia a fondo la conducta de un individuo o de unos cuantos.
4. Encuestas: a un numeroso grupo de participantes se les formula una serie de preguntas estándar.

5. Investigación correlacional: emplea métodos estadísticos para examinar la relación entre dos o más variables.
6. Investigación experimental: se manipulan sistemáticamente una o más variables, y se estudia el efecto que la manipulación tiene en otras.

Lartigue (2000, p. 99-110) comenta que, en términos generales, las disciplinas relacionadas con la salud física y/o mental, como medicina, psicología, psiquiatría, psicoterapia y psicoanálisis, han empleado de manera regular diversas técnicas de investigación; sin embargo, la más antigua es la entrevista (entrevista a profundidad, entrevista clínica, entrevista diagnóstica) que se organiza en forma de historia clínica, historia del desarrollo, historia del padecimiento, historia de la enfermedad o historia de vida. A partir del descubrimiento de Freud del inconsciente dinámico, surge la modalidad de entrevista clínica inestructurada.

Toda investigación psicológica presupone como punto de partida una postura filosófica empirista, es decir, proviene de la propia experiencia del investigador, y de una concepción particular del hombre, de la sociedad y de la psicología.

Asimismo, la metodología que requiere todo trabajo científico parte de la búsqueda de un marco teórico que haga factible la fundamentación del problema que éste se plantea. Como señala Pardinas (1970), la investigación requiere un conocimiento precedente de la teoría que explica el área de fenómenos del estudio. El primer paso del proceso de trabajo científico consiste en el estudio de las teorías, los conocimientos y las investigaciones anteriores relacionados con el tema a tratar.

Una investigación se origina en la observación proveniente de un análisis reflexivo —método inductivo—, como se hace patente en este libro, producto del proceso de desarrollo personal y profesional de la propia autora, a 40 años de haber elegido incursionar en el campo de la psicología y en la búsqueda de redefinir la identidad profesional del psicólogo.

Como plantea Devereux en su libro *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (1977), el trabajo en el campo de las ciencias sociales bien pudiera ser una especie de autobiografía si no está disciplinada por la autoconciencia crítica. Sostiene también que el estudio científico del hombre debe partir de la subjetividad propia de toda observación como camino real hacia una objetividad auténtica, no ficticia. Tiene que definirse en función de lo posible y no de lo que *debería ser*. El sujeto con más capacidad para manifestar un comportamiento científicamente utilizable es el propio observador.

Si el psicólogo quiere analizar a los demás con alguna conciencia de que las observaciones que realiza pueden tener deformaciones derivadas de las características de su personalidad debe incursionar primero en sí mismo por medio del análisis de su personalidad.

El estudio del hombre por el hombre no es tan fácil como parece, en virtud de que él también ocupa, en un universo relativista, un espacio psicológico. El científico del comportamiento no puede ignorar la acción recíproca de sujeto y objeto con la creencia de que, si durante un buen tiempo hace como que no existe, acabará por desaparecer.

Un dato fundamental de toda ciencia social es lo que sucede dentro del observador; en sentido amplio, sus propias reacciones como ser humano concreto. La estructura de carácter del investigador —en donde entran también las determinantes subjetivas de su perspectiva científica— afecta radicalmente sus datos y conclusiones. Una de las princi-

pales determinantes funcionales de la objetividad bien llegarían a ser no tanto el realismo y la conciencia del observador como su conocimiento de que puede comprobarse lo que dice.

Según Devereux (1977, p. 24), no es el estudio del sujeto, sino el del observador el que proporciona acceso a la esencia de la situación observacional. Los datos de la ciencia del comportamiento son entonces triples.

1. El comportamiento del sujeto.
2. Los *trastornos* producidos por la existencia y las actividades observacionales del observador.
3. El comportamiento del observador: sus angustias, sus maniobras defensivas, su estrategia de investigación, sus decisiones, es decir, su atribución de un significado a lo observable.

La ciencia auténtica del comportamiento nacerá cuando quienes la practiquen comprendan que una ciencia realista del género humano sólo pueden crearla mujeres y hombres conscientes de su propia humanidad, precisamente cuando de forma más plena la asuman como su labor científica.

APÉNDICE



Escuelas de psicología en la República Mexicana

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002

Identificando además el nivel de estudios que imparten y la década (estimada) cuando la escuela inició actividades.

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
Aguascalientes	1. Universidad Autónoma de Aguascalientes	81-90	✓	✓		✓	---	51	219
	2. Universidad Galilea, A. C.	91-00	✓				---	---	332
Baja California	Centro de Enseñanza Técnica y Superior								
	3. Campus Mexicali	(71-80)					---	140	X
	4. Campus Tijuana	91-00	✓		✓		---	---	111
	5. Centro de Estudios Superiores de la Frontera	91-00	✓				---	---	37
	Centro de Estudios Universitarios Xochicalco								
	6. Sede Unidad Ensenada	81-90	✓				---	---	77
	7. Unidad Mexicali	81-90	✓				---	---	16
	8. Unidad Tijuana	81-90	✓				---	37	74
	9. Centro de Investigación para el Desarrollo Humano, S. C.	91-00	✓				---	---	21
	Universidad Autónoma de Baja California								
	10. Unidad Mexicalli	81-90	✓				---	375	488
	11. Unidad Tijuana	91-00	✓				---	---	288
	Universidad de Tijuana								
	12. Sede Campus Tijuana	91-00	✓				---	---	222
	13. Campus Ensenada	91-00	✓				---	---	67
	14. Campus Mexicali	91-00	✓				---	---	36
Baja California Sur	Universidad de Tijuana								
	15. Campus La Paz	91-00	✓				---	---	28
	16. Campus Los Cabos	91-00	✓				---	---	16
	17. Universidad Internacional de la Paz (La Paz)	91-00	✓				---	---	168
	18. Universidad Mundial	91-00	✓				---	---	77
Campeche	19. Universidad Autónoma de Campeche	81-90	✓	✓		✓	---	133	501

Coahuila	20. Escuela/Instituto de Psicología Ma. Esther Zuno de Echeverría A. C.	91-00	✓			---	---	211
	21. Instituto de Estudios Superiores del Valle de Parras, A. C.	91-00	✓			---	---	31
	Universidad Autónoma de Coahuila							
	22. Campus Sede Saltillo	51-60	✓		✓	266	219	284
	Universidad Autónoma de La Laguna							
	23. Campus Torreón	81-90	✓	✓	✓	---	139	88
	Universidad Metropolitana de Coahuila							
	24. Campus Monclova	91-00	✓			---	---	161
	Universidad Iberoamericana							
	30. Campus Torreón	91-00		✓		---	---	---
	Universidad Autónoma del Noreste A. C.							
	25. Campus Monclova	71-80	✓		✓	140	76	82
	26. Campus Piedras Negras	91-00	✓			---	22	51
	27. Campus Sabinas	91-00	✓			---	---	42
	28. Sede Plantel Saltillo	71-80	✓			106	34	81
	29. Campus Torreón	71-80	✓			271	80	96
Colima	31. Universidad de Colima	81-90	✓	✓	✓	---	179	315
Chiapas	32. Centro de Estudios Profesionales de Chiapas Fray Bartolomé de las Casas	91-00	✓			---	---	63
	33. Centro de Estudios Superiores de Tapachula, S. C.	81-90	✓			---	184	135
	34. Universidad (Centro Universitario) Maya	91-00	✓			---	---	58
	35. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Tuxtla Gutiérrez)	81-90	✓	✓	✓	---	276	316
	36. Universidad Mesoamericana de Chiapas	91-00	✓			---	---	234
	Universidad del Valle de Grijalva							
	37. Sede Campus Tuxtla	91-00	✓			---	---	78
	38. Campus Cintalapa	91-00	✓			---	---	107
	39. Campus Pichucalco	91-00	✓			---	---	28
Chihuahua	40. Centro de Estudios Universitarios del Norte, A. C.	91-00	✓			---	---	79
	41. Centro Teresiano de Estudios Superiores	91-00	✓			---	---	24

(*continúa*)

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002 (*Continuación*)

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
	42. Centro Universitario de Ciudad Juárez (Cd. Juárez)	91-00	✓				---	---	134
	43. Cultural Colegio de Psicología, A. C.	91-00	✓				---	---	22
	44. Escuela de Psicología y Pedagogía Sigmund Freud (Chihuahua)	81-90	✓				---	67	212
	45. Escuela Libre de Psicología, A. C. (Chihuahua)	71-80	✓		✓	✓	480	116	255
	46. Escuela Superior de Psicología (Cd. Juárez)	91-00	✓				---	---	419
	47. Estudios Superiores de Chihuahua, A. C. (Chihuahua)	91-00	✓				---	---	235
	48. Instituto de Asesoramiento Profesional	91-00	✓	✓		✓	---	---	55
	49. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Cd. Juárez)	91-00	✓				---	---	501
	50. Instituto Técnico del Norte (Chihuahua)	(71-80)					70	---	---
	51. Escuela Independiente de Psicología (Chihuahua)	(71-80)					73	---	---
	52. Centro de Investigación y Docencia	91-00				✓	---	---	---
	53. Centro de Especialidades en Desarrollo y Educación	91-00		✓		✓	---	---	---
Distrito Federal	54. Centro Cultural Universitario Justo Sierra, A. C.	91-00	✓				---	---	258
	55. Centro de Estudios Universitarios Londres	91-00	✓				---	---	426
	56. Centro Eleia Actividades Psicológicas	91-00	✓	✓		✓	---	---	52
	57. Centro Universitario Emmanuel Kant	91-00	✓				---	---	175
	58. Centro Universitario México, A. C.	91-00	✓				---	---	28
	59. Colegio Partenón	91-00	✓				---	---	51
	60. Instituto de Psicoterapia Gestalt	91-00	✓	✓		✓	---	---	33
	61. Instituto Politécnico Nacional	91-00	✓						188

ITESM								
62. Campus Ciudad de México	91-00	✓						134
Universidad Autónoma Metropolitana								
63. Unidad Iztapalapa	71-80	✓				295	801	701
64. Unidad Xochimilco	71-80	✓	✓		✓	765	1153	1651
65. Universidad de las Américas	71-80	✓	✓		✓	170	172	340
66. Universidad Claustro de Sor Juana, A. C.	91-00	✓				---	---	111
67. Universidad del Pedregal	91-00	✓				---	---	53
68. Universidad del Tepeyac	91-00	✓				---	---	62
Universidad del Valle de México	91-00							
69. Campus Chapultepec		✓				316	213	116
70. Campus Sede San Rafael	81-90	✓						333
71. Campus Tlalpan	71-80	✓						385
72. Universidad Iberoamericana	41-50	✓				685	357	659
73. Universidad Insurgentes, S. C.	91-00	✓				---	---	158
74. Universidad Intercontinental	71-80	✓	✓	✓	✓	155	326	359
75. Universidad Mexicana, S. C.	91-00	✓				---	---	113
UNAM								
76. Cd. Universitaria	31-40	✓			✓	4094	2646	2296
77. ENEP Zaragoza	71-80	✓				1962	1696	1842
78. Universidad Pedagógica Nacional	71-80	✓			✓	500	848	1609
79. Universidad Salesiana	91-00	✓				---	---	193
80. Centro de Estudios Superiores Monte Fénix	91-00				✓	---	---	---
81. Centro de Estudios de Posgrado de la Asociación Psicoanalítica Mexicana	91-00		✓		✓	---	---	---
82. Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos	91-00		✓		✓	---	---	---
83. Centro de Orientación y Promoción Humana, A. C.	91-00		✓		✓	---	---	---
84. Instituto de Estudios de Posgrado en Psicoanálisis y Psicoterapia	91-00		✓		✓	---	---	---
85. Instituto de Terapia Familiar Cencalli, A. C.	91-00		✓		✓	---	---	---
86. Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía	91-00			✓		---	---	---

(*continúa*)

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002 (*Continuación*)

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
	87. Instituto de Terapia Racional Emotiva en México, S. C.	91-00		✓		✓	---	---	---
	88. Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, A. C.	91-00		✓		✓	---	---	---
	89. Colegio de México	91-00				✓	---	---	---
	90. Instituto Superior de Estudios para la Salud Mental	91-00				✓	---	---	---
	91. Instituto Sigmund Freud	91-00		✓		✓	---	---	---
	92. Universidad Femenina de México	(71-80)					137	174	---
	93. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación	(71-80)					98	88	---
	94. Centro de Estudios Universitarios del DF	(81-90)					---	95	---
Durango	95. Centro Universitario Promedac	91-00	✓				---	---	57
	96. Instituto Superior de Ciencia y Tecnología de La Laguna (Gómez Palacio)	71-80	✓				114	39	85
	Universidad Autónoma de Durango								
	97. Campus Sede Durango	91-00	✓				---	---	121
	98. Universidad Autónoma España de Durango	91-00	✓	✓		✓	---	---	32
	99. Universidad del Valle de Guadiana	91-00	✓	✓		✓	---	---	38
	Universidad Juárez del Estado de Durango								
	100. Campus Sede Durango	91-00	✓	✓		✓	---	---	312
	101. Campus Gómez Palacio	91-00	✓				---	---	241
	102. Universidad Tecnológica José Vasconcelos (Durango)	81-90	✓				---	68	74
Guanajuato	103. Complejo Educativo Hispano-A00000000, A. C. (León)	81-90	✓				---	90	71
	104. El Colegio de León, A. C.	91-00	✓				---	---	18

	Instituto Americano							
	105. Plantel Sede Celaya	91-00						
	106. Plantel León		✓			---	---	78
	107. s/d	91-00	✓			---	---	138
	108. Instituto Celayense, S. C. (Celaya)	71-80	✓			32	92	142
	Universidad de Guanajuato							
	109. Plantel León	71-80	✓		✓	109	187	228
	Universidad de León							
	110. Plantel Celaya	91-00	✓			---	---	14
	111. Plantel León	91-00	✓			---	---	257
	112. Plantel Irapuato	91-00	✓			---	---	36
	Universidad del Valle de Atemajac							
	113. Plantel León	91-00	✓			---	---	113
	Universidad Iberoamericana							
	114. Plantel León	81-90	✓			---	---	114
	115. Universidad Quetzalcóatl (Irapuato)	81-90	✓			---	65	142
	115. Universidad de La Salle Bajío	91-00			✓	---	---	---
	116. Universidad de Celaya, A. C.	91-00		✓	✓	---	---	---
Guerrero	117. Instituto Superior de Especialización Pedagógica Ignacio M. Altamirano	91-00	✓			---	---	25
	118. Universidad Americana de Acapulco	91-00	✓			---	---	77
	119. Universidad Autónoma de Guerrero	81-90	✓			---	306	766
Hidalgo	120. Centro de Estudios Universitarios de Tollancingo	91-00	✓			---	---	99
	121. Centro Hidalguense de Estudios Superiores, S. C.	91-00	✓			---	---	480
	122. Centro Universitario Allende	91-00	✓			---	---	87
	123. Centro Universitario Vasco de Quiroga de Huejutla	91-00	✓			---	---	70
	124. Colegio de Estudios Superiores Anáhuac, S. C.	91-00	✓			---	---	40
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo							
	125. Campus Sede Pachuca	91-00	✓			---	---	334
	126. Unidad Actopan	91-00	✓			---	---	51

(*continúa*)

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002 (*Continuación*)

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
Jalisco	<u>Centro de Estudios Universitarios Veracruz</u>								
	127. Plantel Mar Egeo	91-00	✓				---	---	892
	128. Instituto Superior de Comercio y Administración	91-00	✓				---	---	697
	129. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Guadalajara)	71-80	✓	✓		✓	186	221	417
	130. Universidad Autónoma de Guadalajara	61-70	✓				1166	172	109
	<u>Universidad de Guadalajara</u>								
	131. Campus Sede Guadalajara	71-80	✓	✓	✓	✓	1634	3127	1095
	132. Campus Ciudad Guzmán	81-90	✓						333
	133. Campus Puerto Vallarta	81-90	✓						251
	<u>Universidad del Valle de Atemajac</u>								
	134. Plantel Guadalajara	71-80	✓	✓		✓	74	94	377
	135. Plantel Lagos de Moreno	91-00	✓				---	---	72
	136. Instituto de Terapia Gestalt	91-00		✓		✓	---	---	---
Estado de México	137. Centro de Estudios Agustinianos Fray Andrés de Urdaneta	91-00	✓				---	---	87
	138. Centro de Estudios Superiores Azteca	91-00	✓				---	---	73
	139. Centro Universitario de Texcoco Francisco Ferreira y Arreola (Texcoco)	91-00	✓				---	---	52
	140. Centro Universitario Indo- Americano	91-00	✓				---	---	32
	141. Centro Universitario Pedro de Gante	91-00	✓				---	---	177
	142. Centro Universitario Químico José Donaciano Morales A. C. (Ixtlahuaca)	91-00	✓				---	---	673
	143. Colegio Oparin	91-00	✓				---	---	49
	144. Escuela Superior de Estudios Humanísticos	91-00	✓				---	---	134

	ITESM								
	145. Campus Estado de México	71-80	✓				33	103	210
	146. Universidad Anáhuac (Huixquilucan)	61-70	✓	✓		✓	295	164	180
	UAEM								
	147. Sede Toluca	71-80	✓		✓	✓	797	767	1021
	148. Unidad Atlacomulco	91-00	✓				---	---	148
	149. Unidad Ecatepec	91-00	✓				---	---	50
	Universidad del Valle de México								
	150. Campus Lomas Verdes	81-90	✓					314	415
	151. Universidad de Ecatepec	91-00	✓				---	---	211
	Universidad Franco Mexicana								
	152. Plantel Norte	81-90	✓				---	41	167
	153. Plantel Satélite	81-90	✓				---	---	110
	Universidad Hispano Americana								
	154. Plantel Coacalco	91-00	✓				---	---	187
	Universidad Mexicana								
	155. Plantel Satélite	91-00	✓				---	---	54
	UNAM								
	156. ENEP Iztacala	71-80	✓				1827	2061	2125
	Universidad del Nuevo Mundo								
	157. Campus San Mateo	71-80	✓				34	54	48
	158. Universidad Pedro de Gante (Texcoco)	91-00	✓				---	---	21
	159. Universidad Terranova (Toluca)	(81-90)					---	9	---
Michoacán	160. Instituto de Estudios Universitarios del Valle de Zamora	91-00	✓				---	---	96
	161. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José Ma. Morelos (Morelia)	81-90	✓		✓	✓	---	327	994
	162. Universidad de Morelia	91-00	✓				---	---	282
	Universidad del Valle de Atemajac								
	163. Plantel La Piedad	91-00	✓				---	---	80
	164. Plantel Zamora	91-00	✓				---	---	70
	165. Universidad La Salle Morelia, A. C.	91-00	✓				---	---	30
	166. Universidad Latina de América	91-00	✓				---	---	119

(*continúa*)

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002 (*Continuación*)

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
	167. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	91-00	✓				---	---	315
	Universidad Vasco de Quiroga								
	168. Plantel Morelia	81-90	✓	✓		✓	---	160	206
	169. Instituto de Estudios Superiores de Morelia, A. C. (Morelia)	(81-90)					---	17	---
Morelos	170. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	71-80	✓	✓		✓	142	292	365
Nayarit	171. Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores de Matatipac, A. C.	91-00	✓				---	---	123
	172. Instituto las Américas de Nayarit, S. C. (Nayarit)	91-00	✓				---	---	34
	173. Universidad del Valle de Matatipac, S. C.	91-00	✓				---	---	51
Nuevo León	174. Centro de Estudios Universitarios de Monterrey	91-00	✓				---	---	226
	175. Centro Educativo Universitario Panamericano	91-00	✓				---	---	44
	176. Instituto Laurens, A. C.	91-00	✓				---	---	6
	ITESM								
	177. Campus Sede Monterrey	91-00	✓				---	---	110
	178. Instituto Valle Continental	91-00	✓				---	---	27
	Universidad Autónoma de Nuevo León								
	179. Sede Monterrey	61-70	✓	✓		✓	3393	1330	2053
	180. Universidad de Montemorelos	91-00	✓	✓		✓	---	---	12
	181. Universidad de Monterrey	61-70	✓				391	151	267
	182. Universidad Regiomontana	71-80	✓				480	101	117

Oaxaca	183. Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec	91-00	✓			---	---	26
	184. Colegio Superior de México	91-00	✓			---	---	52
	185. Instituto de Estudios Superiores de Oaxaca (Oaxaca)	81-90	✓			---	35	92
	186. Instituto de Estudios Superiores del Golfo de México	91-00	✓			---	---	303
	Universidad Mesoamericana							
	187. Plantel Oaxaca	91-00	✓			---	---	115
	188. Universidad Regional del Sureste (Oaxaca)	81-90	✓		✓	---	115	409
Puebla	189. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Puebla)	61-70	✓	✓	✓	1094	3092	1035
	190. Centro de Estudios Superiores Tercer Milenio	91-00	✓			---	---	43
	191. Centro Internacional Siglo XXI	91-00	✓			---	---	66
	192. Escuela de Estudios Superiores Albert Einstein	91-00	✓			---	---	238
	193. Escuela de Estudios Superiores de Tehuacán, A. C.	91-00	✓			---	---	98
	194. Escuela de Ingeniería y Comunicación	91-00	✓			---	---	15
	195. Escuela Libre de Psicología	91-00	✓			---	---	324
	196. Escuela Superior del Golfo de México	91-00	✓			---	---	124
	Unidad UPN 211							
	197. Plantel Sede Puebla	91-00	✓			---	---	177
	Universidad Anglohispano-Mexicana							
	198. Plantel Puebla	91-00	✓			---	---	73
	199. Plantel Zacatlán	91-00	✓			---	---	55
	200. Universidad Cuauhtémoc, A. C. (Puebla)	81-90	✓			---	67	40
	201. Universidad de las Américas (Cholula)	51-60	✓	✓	✓	215	191	247
	202. Universidad Europea	91-00	✓			---	---	39
	203. Universidad Hispana	91-00	✓			---	---	47
	Universidad Iberoamericana, A. C.							
	204. Plantel Golfo Centro	91-00	✓	✓	✓	---	---	214
	205. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	71-80	✓			165	197	155
	206. Universidad del Golfo de México	(81-90)				---	14	---

(*continúa*)

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002 (*Continuación*)

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro								
	207. Campus Sede Querétaro	61-70	✓	✓		✓	424	576	610
	Universidad del Valle de México								
	208. Campus Querétaro	91-00	✓				---	16	91
	Universidad Mesoamericana								
	209. Plantel San Juan del Río	91-00	✓				---	---	37
Quintana Roo	210. Universidad Internacional Maya Cancún	91-00	✓				---	---	22
San Luis Potosí	211. Universidad Autónoma de San Luis Potosí	71-80	✓			✓	751	605	763
	212. Universidad Champagnat	91-00	✓				---	---	76
	Universidad del Valle de México								
	213. Campus San Luis Potosí	91-00	✓				---	---	34
	214. Escuela Libre de Psicología Galilea	(71-80)					40	---	---
	215. Unidad UPN No. 241	91-00				✓	---	---	---
Sinaloa	216. Instituto Tecnológico Superior de Sinaloa, A. C.	91-00	✓				---	---	66
	Universidad Autónoma de Durango								
	217. Campus Culiacán	91-00	✓						8
	218. Campus Los Mochis	91-00	✓						9
	219. Campus Mazatlán	91-00	✓						43
	Universidad Autónoma de Sinaloa								
	220. Sede Culiacán	71-80	✓	✓	✓	✓	137	615	1569
	221. Universidad Católica de Culiacán, A. C.	91-00	✓				---	---	49
	Universidad de Occidente								
	222. Campus Mazatlán	81-90	✓				---	142	283
	223. Campus Sede Los Mochis	81-90	✓				---	220	408
	224. Campus Guamuchil	81-90	✓				---	114	310

	Universidad Valle de Bravo								
	225. Campus Culiacán	91-00	✓				---	---	45
	226. Centro Universitario de Mazatlán (Mazatlán)	(71-80)					91	---	---
	227. Universidad del Pacífico (Mazatlán)	(71-80)					24	---	---
	228. Instituto del Noroeste (Culiacán)	(71-80)					66	---	---
Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora								
	229. Campus Sede Cd. Obregón	71-80	✓				182	228	407
	230. Unidad Navojoa	91-00	✓				---	---	130
	231. Universidad de Sonora	81-90	✓	✓		✓	---	472	288
	Universidad del Noroeste, A. C.								
	232. Campus Hermosillo	71-80	✓				75	91	139
Tabasco	Universidad del Valle de México								
	233. Campus Villahermosa	91-00	✓				---	---	226
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco								
	234. Sede Villahermosa	81-90	✓				---	155	419
	Universidad Popular de la Contalpa								
	235. Campus Cárdenas	91-00	✓				---	---	506
Tamaulipas	Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamauplipas								
	236. Unidad Matamoros	81-90	✓		✓	✓	---	46	57
	237. Unidad Tampico	81-90	✓				---	43	186
	238. Unidad Victoria	81-90	✓				---	18	21
	239. Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas (Tampico)	81-90	✓				---	53	93
	Universidad Autónoma de Tamaulipas								
	240. Sede Ciudad Victoria	91-00	✓	✓		✓	---	---	311
	241. Unidad Matamoros	91-00	✓				---	---	150
	242. Universidad del Golfo (Tampico)	91-00	✓				---	---	79
	Universidad del Noreste								
	243. Campus Tampico	71-80	✓	✓		✓	190	99	101
	244. Universidad México-Americana del Norte (Reynosa)	81-90	✓				---	35	63
	245. Universidad Miguel Alemán	91-00	✓				---	---	41
	Universidad Panamericana								
	246. Unidad Nuevo Laredo	81-90	✓				---	84	47

(*continúa*)

COMPORTAMIENTO DEMOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO DE 1931 A 2002 (*Continuación*)

Entidad federativa	Nombre de la institución educativa	Década estimada cuando inició actividades	Nivel de estudios				Comportamiento de su población estudiantil		
			Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otros	79-80	91-92	01-02
	247. Universidad Tamaulipeca	91-00	✓				---	---	79
	Universidad Valle de Bravo								
	248. Campus Sede Reynosa	71-80	✓				75	15	13
	249. Campus Matamoros	71-80	✓				15	48	31
	250. Campus Cd. Mante	81-90	✓				---	28	72
	251. Campus Nuevo Laredo	81-90	✓				---	25	68
	252. Campus Ciudad Victoria	91-00	✓				---	41	35
	253. Universidad de Integración Humanística	91-00		✓		✓	---	---	---
	254. Universidad Regional Miguel Hidalgo	91- 00				✓	---	---	---
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala								
	255. Campus Sede Tlaxcala	91-00	✓	✓		✓	---	---	299
	Universidad del Valle de Tlaxcala								
	256. Campus Apizaco	91-00	✓				---	---	133
Veracruz	ITESM								
	257. Campus Central de Veracruz (Córdoba)	91-00	✓				---	---	1
	258. Universidad Cristóbal Colón	81-90	✓				---	100	132
	Universidad del Golfo de México								
	259. Campus Sede Orizaba	91-00	✓				---	---	221
	260. Campus Ciudad Mendoza	91-00	✓				---	---	30
	261. Campus Coatzacoalcos	91-00	✓				---	---	74
	262. Campus Córdoba	91-00	✓				---	---	134
	263. Campus Minatitlán	91-00	✓				---	---	204
	264. Campus San Andrés Tuxtla	91-00	✓				---	---	39
	265. Campus Tierra Blanca	91-00	✓				---	---	16
	266. Universidad Mexicana	91-00	✓				---	---	35

	Universidad Veracruzana								
	267. Campus Xalapa	61-70	✓	✓	✓	✓	369	628	531
	268. Campus Veracruz	81-90	✓				---	369	304
	269. Campus Poza Rica	81-90	✓				---	198	
	270. Universidad de la Villa Rica	71-80	✓				72	126	77
	271. Centro de Atención Psicológica a la Familia	91-00		✓		✓	---	---	---
	272. Centro de Estudios e Investigación Gestálticos	91-00		✓		✓	---	---	---
	273. Instituto de Estudios Superiores Villa del Espíritu Santo	91-00				✓			
	274. Instituto de Psicología y Educación	91-00		✓			---	---	---
Yucatán	275. Centro de Enseñanza Superior Escuela Modelo SCP	91-00	✓				---	---	181
	276. Centro de Estudios de las Américas, A. C.	91-00	✓				---	---	77
	277. Centro de Estudios Superiores CTM Justo Sierra	91-00	✓				---	---	677
	278. Centro Marista de Estudios Superiores, A. C.	91-00	✓				---	---	160
	279. Instituto de Estudios Superiores de Yucatán, A. C.	91-00	✓				---	---	99
	280. Universidad Autónoma de Yucatán (Mérida)	71-80		✓		✓	81	130	268
	281. Universidad del Mayab, A. C. (Mérida)	81-90	✓		✓	✓	---	79	133
Zacatecas	282. Universidad Autónoma de Zacatecas (Zacatecas)	81-90	✓				---	417	991

APÉNDICE

C

Glosario de términos técnicos

* Tomado de: H. Warren, *Diccionario de Psicología*. Fondo de Cultura Económica, 3ª edición, 4ª reimpresión, México, 2002 (con autorización).

abreacción. Proceso de descargar o suprimir una emoción reprimida a una experiencia desagradable viviéndola de nuevo en palabras, actos o sentimientos.
abstracto. Caracteriza lo que no podemos percibir directamente por medio de los sentidos.
acción. Término general que designa todos los movimientos o las pautas de movimientos con los cuales se hallan o han sido correlacionadas ciertas pautas conscientes.
aceptación. Experiencia o rasgo de una experiencia o conducta, caracterizada por una actitud positiva (de acercamiento) hacia algún concepto o juicio.
actitud. Disposición psíquica específica hacia una experiencia naciente, mediante la cual ésta es modificada, o sea, un estado de preparación para cierto tipo de actividad.
acto. Proceso mental o fenómeno psíquico que se caracteriza por la inherencia intencional de un objeto.
adaptación. Cualquier cambio en un organismo, ya sea en su forma, ya en sus funciones, que lo hace más capaz para conservar su vida o perpetuar su especie.
adolescencia. Periodo de la vida humana durante el cual alcanzan su madurez las funciones sexuales, es decir, el periodo comprendido entre el comienzo de la pubertad y la edad adulta.
adulto. Individuo que ha terminado su crecimiento.
afectivo. Adjetivo genérico usado para denotar cualquier variedad de sentimiento, experiencia emotiva o concomitante emotivo.
afecto. Estímulo o motivo que provoca sentimiento más que percepción o pensamiento. Componente dinámico y esencial de la emoción.
agente. Persona que actúa como *transmisor* en una situación.
agresión. Aspecto de la voluntad de poder que implica tratar a otros individuos como si fueran simplemente objetos que deben utilizarse para conseguir la meta.
agresividad. Tipo de conducta caracterizada más por la disposición a atacar que por la tendencia a eludir peligros o dificultades.
alma. La psique o sustancia específica que se manifiesta en los fenómenos psíquicos.
ambiente. Término que incluye todos los fenómenos fisicoquímicos, biológicos y sociales que actúan sobre el organismo desde fuera.
análisis. Atención dirigida a las partes de una experiencia total en un esfuerzo para descubrir sus componentes y su disposición.
anormal. Que difiere sensiblemente de la norma o del tipo.
ansiedad. Actitud emotiva o sentimental concerniente al futuro y caracterizado por una mezcla o alternativa desagradable de miedo y esperanza.
antropología. Ciencia que investiga la especie humana.
apetito. Tendencia (instintiva) originada en condiciones internas.
aprendizaje. Proceso por el que se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación.
aptitud. Capacidad de un individuo para adquirir, con un entrenamiento adecuado, algún conocimiento, alguna habilidad o una serie de reacciones.
asociación. Establecimiento de relaciones funcionales entre estados y actividades psicológicas en el curso de la experiencia individual.
atención. Acomodación del aparato sensorial que facilita la excitación óptima por medio de un estímulo o complejo de estímulos específicos, y que inhibe la acción de los demás.

autonomía. Hecho de dirigir o controlar uno mismo sus propias acciones o conductas.
autoobservación. Estudio de la propia conciencia y conducta por métodos subjetivos y objetivos.
biología. Rama de la ciencia que trata de los organismos, es decir, de las plantas y los animales.
brujería. Uso de conocimientos sobrenaturales.
capacidad. Plena potencialidad de un individuo para cualquier función, tal como la limita su constitución psíquica y medida teóricamente por la extensión en que esa función se desarrollaría en condiciones inmejorables.
carácter. Fase de la personalidad que comprende los rasgos más permanentes de significado ético o social.
catarsis. Alivio de una excitación anormal restableciendo la relación entre la emoción y el objeto que la excitó originalmente.
cibernética. Teoría matemática de los proceso de dirección y regulación en sistemas animados e inanimados, es decir, en organismos y máquinas.
clínica. Lugar o establecimiento dedicado al examen, diagnóstico y tratamiento de las perturbaciones físicas y psíquicas.
cognición. Designa todos los procesos que implica la acción de conocer.
cognoscitivo. Procesos comprendidos en el conocimiento.
comunicación. Transmisión de impresiones desde el medio al organismo o viceversa, o de un individuo a otro.
comunidad. Grupo de individuos de la misma especie que viven en estrecha proximidad.
concepción. Formación o experimentación de un concepto o una idea general.
concepto. Proceso mental que significa o se refiere a más de un objeto o una experiencia, o a un objeto en relación con otros.
conciencia. Rasgo que distingue la vida psíquica, caracterizado diversamente como: *a*) percatación en general; *b*) efecto central de la recepción nerviosa; *c*) capacidad de tener experiencias; *d*) aspecto subjetivo de la actividad cerebral, y *e*) relación del yo con el medio ambiente. Suma total de las experiencias de un individuo en un momento dado. Capacidad del individuo para conocer objetos externos e influir sobre ellos.
conducta. Nombre genérico para todos los modos de reacción muscular o glandular del organismo frente al estímulo. Comportamiento del individuo.
conflicto. Estado emotivo doloroso producido por una tensión entre deseos opuestos y contradictorios.
conocimiento. Tipo de experiencia que incluye una representación vívida de un hecho.
consciente. Caracteriza una reacción de la cual se da cuenta el organismo.
corteza cerebral. Capa de sustancia gris que forma la envoltura externa de los hemisferios cerebrales.
creación. El hecho de dar existencia a algo esencial o absolutamente nuevo.
crecimiento. Aumento de tamaño del organismo individual o de sus partes.
cualidad. Aspecto, atributo, característica o dimensión fundamental de la experiencia, que implica variación en especie y no en grados; una variable no cuantitativa de la experiencia.
cultura. Fase o grado de avance del individuo o del grupo social en conocimientos generales y en conducta social coordinada, debido al progreso continuo de la organiza-

ción social, que se acompaña de un aumento de conocimientos y de evolución de las costumbres.

demonología. Parte del folclor que se ocupa del demonio, de los malos espíritus y de sus manifestaciones.

deontología. Teoría de las obligaciones.

desarrollo. Cambios que se presentan en la estructura y la forma de un organismo individual, desde el origen hasta la madurez.

diagnóstico. Procedimiento por el cual se determina la naturaleza de un trastorno o una enfermedad estudiando su origen, su evolución y, los signos y síntomas manifestados por ellos.

dinámico. Referente a las causas y los efectos de la conducta y las actividades psíquicas, insistiendo a menudo de modo especial en su motivación.

doctrina. Teoría afirmada (o enseñada) dogmáticamente. Tesis propuesta por una persona de autoridad en la solución de una controversia.

eclecticismo. Selección y organización de rasgos compatibles sacados de teorías y puntos de vista incompatibles en otros aspectos, para formar un sistema total.

educación. Desarrollo de capacidad, actitudes o formas de conducta, y adquisición de conocimiento, como resultado del entrenamiento o la enseñanza.

el yo. Individuo considerado como consciente de su propia y continua identidad y de su relación con el medio.

emoción. Experiencia o estado psíquico caracterizado por un grado muy fuerte de sentimiento y acompañado casi siempre de una expresión motora.

empírico. Referente a la experiencia. Referente a métodos o conclusiones fundados en la observación o el experimento.

enfermedad. Estado anormal del cuerpo o de la psique, con desequilibrio de una o más funciones.

enseñanza. Instrucción sistematizada.

entrenamiento. Serie sistemática de actividades que tienen por objeto producir el desarrollo de algún hábito, una habilidad o una aptitud específicos en un ser humano o un animal. El entrenamiento de animales se llama más propiamente adiestramiento.

epigénesis. Hipótesis según la cual el desarrollo embrionario se inicia a partir de una estructura relativamente simple, y la diferenciación resulta de la influencia del ambiente y de la interacción de las partes del mismo embrión.

epistemología. Rama de la filosofía que estudia la naturaleza y validez del conocimiento.

escala. Sistema progresivo de valores, cada uno de los cuales constituye un valor estándar, usado para medir datos de alguna clase.

esotérico. Referente al significado oculto, interior o místico de una doctrina o un sistema.

especulación. Acto de sostener teorías y hacer generalizaciones que los hechos de que se dispone sólo sugieren levemente.

espíritu. Organización psíquica total del hombre, considerada como distinta del conglomerado atómico y la organización material del cuerpo.

estabilidad. Tipo de temperamento o personalidad caracterizado por una ausencia de variaciones insólitas en sus rasgos o reacciones emotivas.

estimulación. Cualquier cambio observable (típico o atípico, incluyendo la inhibición) en el metabolismo y otra función del tejido vivo, y que se debe a la aplicación de algún agente externo. Acto de aplicar ese agente.

estímulo. Energía externa a un receptor, que excita a éste, que provoca o modifica una experiencia, o que altera la actividad en el organismo vivo.

estructura. La composición, las interrelaciones espaciales y el carácter de partes materiales en un organismo. Característica de un todo o unidad organizados con especial referencia a la interdependencia de posición de sus partes.

estudio. Término amplio que significa atención concentrada hacia un tema, con el propósito de adquirir información acerca de él, de resolver problemas relacionados con él o de aprenderlo de memoria.

ética. Rama de la ciencia que estudia los actos de los individuos, no como hechos sino juzgados por sus valores morales.

etiología. Investigación de las causas o los antecedentes significativos de un fenómeno.

etnología. Rama de la ciencia que estudia las costumbres, la cultura y las relaciones sociales humanas.

etología. Rama de la ciencia que estudia la evolución de la moral y los sistemas comparados de moral en diversas razas.

evolución. Serie de cambios filogenéticos en la estructura o conducta de los organismos.

examen mental. Aplicación sistematizada de pruebas mentales a un individuo, con objeto de determinar su *status* mental en relación con otros, en un grupo determinado.

excitación. Proceso vital activo metabólico (o de otra índole) en el tejido vivo; por ejemplo, el proceso causado en los nervios por un estímulo.

exotérico. Referente al significado superficial o potente de una teoría o un sistema, opuesto al significado místico u oculto.

expectativa. Actitud psíquica caracterizada por la tensión y la atención prospectivas.

experiencia. Integración de los fenómenos psíquicos de un individuo en un momento dado o durante cierto periodo. La totalidad de fenómenos psíquicos ocurridos en un momento dado y que son recibidos directamente por el individuo, es decir, excluyendo cualquier inferencia. Algo vivido, gozado, sufrido, etc. Conocimiento adquirido mediante las pruebas que suministran los propios sentidos.

experimentación. Arte de disponer o dirigir ensayos sistemáticos para medir impresiones, expresiones, funciones o influencias psicológicas. Contrapuesto a observación etológica.

experimentador. El que intenta sistemáticamente dominar, repetir o variar condiciones o estímulos con objeto de producir o modificar reacciones psicológicas.

experimento. Observación o serie de observaciones emprendidas con fines científicos, en los cuales ciertas condiciones se disponen cuidadosamente para poder descubrir ciertas relaciones o determinados principios específicos

expresión. Cualquier reacción, simple o compleja, de un organismo.

extraversión. Actitud o tipo de personalidad en que los propios intereses se dirigen sobre todo hacia los fenómenos naturales y sociales externos, más que hacia uno mismo y las propias experiencias. Contrario a introversión.

factor. Fuerza o condición que coopera con otras fuerzas o condiciones para producir una situación o resultado determinados.

facultad. Capacidad para una ejecución determinada.

fanatismo. Actitud de devoción excesiva hacia una teoría o práctica determinada que produce actividades y emociones extremosas.

fantasía. Representación mental de una escena o un suceso que se representa como irreal, pero que se espera o desea.

fase. Cualquiera de las divisiones naturales de una serie progresiva de sucesos, cambios por evolución.

fenómeno. Dato de la experiencia o grupo de esos datos que ocurren en un momento dado y son observados o capaces de ser sometidos a observación.

filogénesis. Origen y evolución de las razas o especies, o de cualquier órgano o función en una especie determinada.

filosofía. Rama del saber que estudia la naturaleza última del conocimiento y de la existencia.

física. Todo el grupo de ramas que estudian la materia; su constitución y sus principios de interrelación y actividad. Rama de la ciencia que estudia la materia y los principios de su actividad, excluyendo la composición de elementos (química) y los principios especiales de la vida orgánica (biología).

fisiología. Rama de la biología que estudia las funciones (o modos de operación) de un organismo o de cualquier parte de él.

folclor. Costumbres, ritos y leyendas tradicionales, originadas en las fases primitivas de alguna cultura que sobreviven en fases más avanzadas de evolución social en una raza o un pueblo determinados

función. Proceso en operación; por ejemplo, la función de las glándulas tiroideas, la locomoción, el crecimiento, etc. Operación o actividad en general.

grupo. Cualquier colección de objetos, seres o datos que pueden tratarse como un todo unitario. Colección de organismos que se asocian o viven juntos o que reaccionan el uno respecto del otro o ante un estímulo común.

habilidad. Véase aptitud.

hábito. Forma de reacción adquirida, que es relativamente invariable y fácilmente suscitada. Es uno de los productos terminales del aprendizaje.

hechicería. Poder mágico atribuido a ciertos individuos o el ejercicio de este poder.

herencia. Transmisión, por medio del plasmo germinal, de factores o genes, que determinan el parecido de los vástagos con sus padres u otros antepasados.

hermenéutica. Arte y ciencia de interpretar textos. Un método metafísico de la filosofía existencial.

heurístico. Que es de utilidad para hallar cosas nuevas; por ejemplo, una hipótesis que, aun siendo insegura, sirve para el progreso de una ciencia.

hipnosis. Estado provocado artificialmente, que por lo general se parece al sueño, pero que fisiológicamente se distingue de éste; se caracteriza por el aumento de sugestividad, como resultado de la cual se pueden provocar ciertas anormalidades sensoriales, motoras y de memoria más fácilmente que en estado normal.

hipótesis. Suposición preliminar, presuposición o principio adoptado para explicar hechos observados.

holismo. Concepción unitaria y finalista de todos los procesos biológicos

honestidad, honradez. Tipo de conducta que se caracteriza por el respeto al derecho ajeno.

idea. Experiencia o pensamiento que no se debe directamente a la estimulación sensorial. Complejo mental compuesto totalmente o en su mayor parte de imágenes. Proceso psicológico que tiene una función simbólica o representativa.

idealismo. Término aplicado a diversos tipos de concepciones del mundo, que insisten en que éste (o la realidad en conjunto) se concibe más adecuadamente en términos de ideas o pensamientos, interpretados de diversos modos, que en términos de materia.

identidad. Característica de un organismo, dato sensible, etc., de tal índole que persiste sin cambio esencial.

identificación. Proceso psíquico inconsciente que se manifiesta en forma de vínculo emotivo con otras personas o situaciones en las que el sujeto se conduce como si fuera la persona o situación a la que le une ese vínculo.

idiográfico. Referente al estudio de casos particulares o ejemplos individuales.

ilusión. Interpretación errónea de ciertos elementos en una experiencia determinada, de tal forma que la experiencia no representa la situación objetiva, presente o recordada.

imagen. Experiencia que reproduce o copia en parte y con cierto grado de realismo sensible una experiencia perceptiva previa en ausencia de la estimulación sensorial original.

impresión. Resultados nerviosos de la estimulación.

impulso. Fuerte tendencia a ejecutar cierto acto, es decir, motivo poderoso que no suele ser concretamente consciente. Tendencia a actuar que es involuntaria y que no puede atribuirse directamente a la estimulación.

inconsciente. Caracteriza a una actividad que ocurre sin que el organismo que la ejecuta se dé cuenta de ella.

individualidad. La suma total organizada de características de un organismo que le distingue de cualquier otro.

infancia. El primer periodo de la vida posnatal, durante el cual el individuo depende por completo o casi por completo de los cuidados paternos.

instinto. Modo de reaccionar organizado y relativamente complejo, característico de una especie determinada y que ha sido adoptado filogenéticamente a un tipo específico de situación ambiental.

integración. Proceso por el cual se organiza un material de cualquier clase, o se arregla sistemáticamente en unidades de un orden superior. Acomodo de componentes psicofísicos en una estructura armoniosa e integrada.

intelecto. Grupo de procesos cognoscitivos; más especialmente, sus formas superiores, como el descubrimiento de relaciones.

inteligencia. Capacidad de ciertos organismos para enfrentarse con una situación nueva improvisando una reacción de adaptación nueva también.

introspección. Reflexión sobre una experiencia, ya sea que se halle un curso o por medio de la memoria. Observación desde el punto de vista psicológico que conduce a la descripción. Descripción de la experiencia inmediata en términos de elementos y actitudes.

introversión. Actitud o tipo de personalidad en que la propia energía psíquica está dirigida hacia uno mismo y hacia las propias experiencias.

introyección. Tendencia o acto de absorber el medio o la personalidad de otros en la propia psique hasta el punto de reaccionar ante los sucesos externos como si fueran internos, produciendo la identificación de uno mismo con otras personas u objetos.

juicio. Acto mental de relacionar dos conceptos, acompañado por la fe o afirmación de alguna relación objetiva o intrínseca entre ambos.

juventud. Periodo de la adolescencia en el ser humano, es decir, entre la pubertad y la madurez.

laboratorio. Habitación, edificio o lugar dispuesto o utilizado para la investigación científica, especialmente la experimentación.
latencia. Estado de inactividad aparente que se presenta entre el momento de estimulación de cualquier tejido o función, y el comienzo de su reacción.
lenguaje. Cualquier sistema de comunicación entre seres, mediante símbolos convencionales.
libido. Deseo o energía sexual.
liderazgo. Papel desempeñado por un individuo como iniciador, director u organizador de actividades de grupo en una comunidad.
lingüística. Ciencia general del lenguaje.
maduración. Consecución del estado de completo desarrollo, o proceso mediante el cual se llegó a ese estado.
madurez. Estado de completo desarrollo.
magia. Arte de producir fenómenos con ayuda de fuerzas ocultas, espíritus o seres sobrenaturales.
magnetismo. Fuerza de atracción, positiva o negativa, ejercida por ciertas sustancias metálicas sobre otras muy próximas.
matemáticas. Ciencia que se ocupa de la deducción de consecuencias de las premisas generales de todo razonamiento. Ordinariamente limitada a la investigación de valores y relaciones numéricas y cuantitativas.
materialismo. Teoría según la cual la materia es la única realidad última. Punto de vista que considera al cuerpo, y más especialmente al cerebro, como el *substratum* de procesos psíquicos que son en esencial productos materiales.
memoria. Término genérico que se usa para denotar experiencias, funciones o movimientos condicionados por experiencias, funciones o movimientos anteriores del organismo. Proceso de reaccionar a la repetición parcial de una situación-estímulo anterior.
mental. Referente a la mente o inteligencia.
metafísica. Rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza última de las cosas.
metapsicología. Punto de vista en el psicoanálisis que considera todo proceso psíquico bajo tres aspectos: el dinámico, el topográfico y el económico.
metapsíquica. Estudio de fenómenos físicos o psíquicos que aparentemente dependen de una inteligencia determinada; de fuerzas desconocidas pero inteligentes, de fuerzas desconocidas latentes en la psique humana, de procesos subconscientes e inconscientes.
método. Modo sistemático y general de trabajar, especialmente para lograr verdades científicas.
misticismo. Doctrina según la cual la realidad última es revelada por medio de un conocimiento especial, distinto del perceptivo e ideacional, y superior a éstos.
mitología. Cuerpo de narraciones más o menos fijas que encarnan creencias y relatos referentes a lo sobrenatural, incluyendo las proezas de los dioses, magos y héroes culturales.
motivación. Razones que explicarían el acto de un individuo o de un agente social cualquiera.
motivo. Experiencia consciente o estado subconsciente que sirve como factor para determinar la conducta social o el comportamiento de un individuo en una situación determinada.

naturaleza. Constitución inherente a, o composición de un organismo.
necesidad. Cualquier factor o condición en el medio o en la situación actual de un organismo que ayuda en alto grado a conservar su vida o su bienestar, o a hacer progresar sus modos de conducta habitual. Experiencia provocada por la ausencia de ese factor o condición. Actitud psíquica con consciencia más o menos definida de alguna carencia, y acompañada por un tono afectivo desagradable.
nervio. Colección o haz de fibras nerviosas. Sustancia de la que se componen las neuronas.
nervioso. Referente a trastornos o enfermedades del sistema nervioso, que manifiesta una actividad excesiva, pero agitada e inconstante.
neurofisiología. Rama de la fisiología que se ocupa de las actividades funcionales del sistema nervioso.
neurosis. Trastorno (funcional) del sistema nervioso para cuya explicación no se encuentra lesión alguna.
nomotético. Referente al estudio de principios y leyes generales.
objetivo. Que puede ser registrado por medio de instrumentos físicos.
objeto. Cualquier tipo de datos materiales considerado como unidad. La parte del medio que está relacionada con el individuo en una experiencia psicológica. Todo lo que se halla presente en la mente en una experiencia cognoscitiva.
observación. Examen atento (analítico) de fenómenos o sucesos como parte del proceso de la investigación científica.
olvido. Pérdida temporal o permanente de una adquisición anterior.
ontogénesis. Origen y desarrollo del individuo o de algún órgano o una función del individuo.
paradigma. Una escuela o un método psicológico con conceptos, problemas y controles comunes, y con postulados no discutidos.
pedagogía. Teoría y arte de la enseñanza.
pensamiento. Tipo de experiencia ideacional simbólica. Sucesión o curso de procesos simbólicos.
percepción. Acto de darse cuenta de los objetos externos, sus cualidades o relaciones, que sigue directamente a los procesos sensoriales, a diferencia de la memoria o de otros procesos centrales. Complejo o integración psíquica que tiene como núcleo experiencias sensoriales. Acto de darse cuenta de datos presentes, ya sea externos, ya intraorgánicos.
persona. Todo ser humano, considerado en sí mismo, y que no puede nunca ser tratado como cosa.
personalidad. Organización integrada por todas las características cognoscitivas, efectivas, volitivas y físicas de un individuo tal como se manifiesta a diferencia de otros. Aquellas características de un individuo que más importan para determinar sus ajustes sociales.
prejuicio. Actitud en pro o en contra de cierta hipótesis sin probar, que impide que se valoren, como es debido, las nuevas pruebas en su favor.
primitivo. Que pertenece a la primera o a las primeras fases del desarrollo o la evolución.
proceso. Cambio o transformación de actividad en cualquier objeto u organismo.
procesos superiores. Término que se emplea para distinguir ciertos procesos o funciones cognoscitivos complejos (por ejemplo, el pensamiento, la imaginación cons-

tructiva, etc.) de las más elementales (por ejemplo, la sensación y la simple aprehensión).

progresión. Acto de adelantar o mejorar.

proyección. Adscripción a otras personas, hecha por un individuo, de experiencias semejantes a las propias. Tendencia o acto de adscribir al mundo externo procesos psíquicos reprimidos que no se reconocen como de origen personal y a resultas de lo cual el contenido de estos procesos se experimenta como percepción externa.

prueba. Cualquier criterio o procedimiento usado para determinar la verdad o falsedad de una hipótesis, por medio de la demostración empírica o del razonamiento.

psicobiología. Campo de la biología que se ocupa del sistema nervioso, de los receptores, electores y otros temas emparentados con la psicología.

psicodinámica. Rama de la psicología que estudia los cambios y el desarrollo de los procesos psíquicos.

psicofarmacología. Estudio del efecto de drogas y venenos en las funciones psíquicas.

psicofísica. Estudio de las relaciones cuantitativas entre un estímulo y la sensación u otra experiencia que le sigue.

psiconeurosis. Todo el grupo de trastornos funcionales del sistema nervioso central en la medida en que comprenden o están causados por funciones o factores psíquicos.

psicopatología. Estudio sistemático de los factores, las funciones y los procesos psíquicos que se lleva a cabo en la patología o en una enfermedad.

psicosis. Cualquier estado psíquico anormal o patológico que tiende a constituir una entidad morbosa.

psicoterapia. Tratamiento de trastornos por métodos psicológicos; estos difieren ampliamente, incluyendo la sugestión en estado de vigilia, la sugestión hipnótica, la reeducación, la persuasión, el psicoanálisis.

psique. El principio de la vida psíquica. Suma total de las actividades de un organismo por medio de los cuales éste responde como un sistema dinámico e integrado a las fuerzas externas, en alguna relación con su propio pasado y futuro. Totalidad organizada de los procesos conscientes e inconscientes. Término usado en lugar de espíritu o del término alma por los psicólogos y psicoanalistas modernos.

psiquiatra. Especialista en el estudio y tratamiento de trastornos mentales, incluyendo el aspecto psicopatológico y médico general de esos estados.

pubertad. Periodo de la vida en que maduran las funciones reproductoras, es decir, en que éstas se convierten en activos.

racional. De acuerdo con la razón. Referente al proceso del razonamiento.

razón. Totalidad de los procesos intelectuales superiores. Facultad psíquica de adquirir conocimientos por medio del pensamiento o de la intuición.

reacción. Movimiento, efecto glandular u otro cambio en un organismo, producido por estimulación.

realidad. La totalidad de objetos existentes a diferencia de los datos de la imaginación y el pensamiento.

reeducación. Proceso de restablecer una función o capacidad perdida, por medio de una forma adecuada de aprendizaje.

reflejo. Cualquier reacción constante, efectora congénita, que sucede a la estimulación de un receptor con el cual está en comunicación el efector por medio de un arco nervioso.

reflexión. Acto de pensar, de meditar. Observación más o menos cuidadosa de los propios procesos psíquicos.

regresión. Tendencia de organismos individuales, de especies o de sociedades, a anular el efecto del progreso volviendo a la forma media o típica.

religión. Teoría sistemática relacionada con la naturaleza de la fuerza o fuerzas sobrehumanas y de sus relaciones con el hombre, junto con el culto que en esta relación se manifiesta.

represión. Proceso psíquico mediante el cual las percepciones e ideas que serían dolorosas para la conciencia permanecen en el sistema subconsciente, pero sin perder su dinamismo.

respeto. Sentimiento caracterizado por la apreciación de ciertas cualidades en otro individuo o por la apreciación de aspectos laudables de algún sistema, una filosofía social, un programa, un patrón de vida, señalados por la aceptación.

respuesta. Contracción muscular, secreción glandular o cualquiera otra actividad de un organismo producida por la estimulación.

retrospección. Acto psíquico que consiste en revisar hechos pasados de modo sistemático. Introspección basada en la memoria inmediata de la experiencia pasada.

satisfactorio. Cualquier estímulo o situación que llena o extingue las necesidades o los deseos fundamentales del individuo.

seguridad. Grado de crédito que puede darse a un testimonio en general, o a un individuo determinado. Actitud de confianza en las propias creencias o la conducta.

sensación. Experiencia provocada desde fuera del sistema nervioso y que ya no es analizable por introspección, es decir, un elemento de la conciencia. Proceso nervioso aferente que se inicia en un receptor y se extiende al cerebro. Proceso sensorial consciente correlacionado con un proceso fisiológico. Proceso de sentir o percibir por los sentidos.

sensibilidad. Capacidad de un organismo para recibir estimulaciones.

sentido. La esfera de la sensación, a diferencia de las experiencias mentales (ideacionales) o efectivas.

sentimiento. Experiencia o disposición afectiva especialmente de agrado o desagrado con referencia a un objeto, una persona o una idea abstracta, que carece de la característica de una verdadera emoción.

sentimiento de responsabilidad. Sentimiento del adulto humano normal por el que se da cuenta de que está obligado a actuar de acuerdo con normas sociales y que puede incurrir en castigo si infringe las prescripciones sociales.

sentimiento social. Reconocimiento de las necesidades de los demás.

ser. Organismo.

significado. Aspecto de la experiencia que constituye su carácter como objeto, valor o referencia, distinto del aspecto sensorial de la experiencia, que puede ser concomitante con ella. Sentido de una experiencia.

símbolo. Objeto, expresión o actividad reactiva que sustituye a otra y se convierte en su sustituto representativo. Las palabras son símbolos de objetos, ideas, etc., y las actividades verbales o de otra índole son símbolos de actos de conducta más generales.

síntesis. Acto de unir, realmente o en pensamiento, dos o más datos de cualquier clase para formar una unidad compleja.

síntesis creadora. Proceso mental en que aparecen resultados que no se obtienen por medio de una mera adición de los elementos dados.
síntoma. Cualquier cambio estructural o peculiaridad funcional que indica la presencia de una enfermedad o un trastorno en un individuo.
socialización. Proceso mediante el cual adquieren los individuos hábitos socialmente deseables y quedan capacitados para vivir como miembros de un grupo social.
sociedad. Grupo de individuos de cualquier especie que viven en relación mutua y cooperan en diversas actividades. Prácticas, tradiciones, sentimientos y la organización formal de los fines e intereses que definen las relaciones mutuas de los seres humanos.
sociología. Rama de la ciencia que estudia los fenómenos de las relaciones sociales y de la historia y principios o leyes de la organización social.
subconsciente. Referente a procesos de los que no se da cuenta el individuo, pero que parecen afines a los procesos de la experiencia consciente.
subjetivo. Que depende del organismo individual. Que no admite registro por instrumentos físicos.
sueño. Estado especial del organismo, debido a estados fisiológicos, que se caracteriza por inmovilidad relativa y carencia de reacción eficaz a los estímulos externos, y por la ausencia de señales observables de conciencia. Sucesión de imágenes más o menos coherentes que se presentan por lo general mientras duerme el sujeto.
sugestión. Inducción o intento de inducir una idea, creencia, decisión, acción, etc., a otro individuo por medio de la estimulación verbal o de otra índole.
sujeto. El yo o individuo que tiene las experiencias. Individuo o animal utilizados en la experimentación psicológica.
supresión. Tendencias de los individuos a eliminar de la conciencia el recuerdo de experiencias, pensamientos, deseos, etc., desagradables. La escuela psicoanalítica interpreta la supresión como actividad de inhibición consciente, en contraposición a la represión, que es un proceso inconsciente.
temperamento. Naturaleza afectiva general de un individuo determinado por su herencia y la historia de su vida.
terapéutica. Rama de la ciencia médica que se ocupa del tratamiento o la aplicación de remedios para curar, aliviar o evitar las enfermedades.
tradición. Cualquier cuerpo de historia o costumbres sociales transmitidas oralmente o por aprendizaje directo de los individuos, en contraposición a transmisión por medio del registro gráfico.
umbral. Punto estadísticamente determinado en la escala de estímulos, en el cual se realiza el paso de una serie de sensaciones o juicios. Intensidad de estímulo requerida para iniciar un impulso nervioso o una contracción muscular.
unidad. Característica de un dato de tal índole que éste (de modo inherente o para fines de investigación) es considerado como sin partes o distinciones internas.
valor. Apreciación o medida subjetiva de la importancia de un dato o factor determinado de cualquier clase, en relación con otros datos o factores de la misma clase.
vejez. Edad del hombre en la que la vida inicia su curva descendente.
verbal. Referente a las palabras, o al hecho de expresar definiciones en palabras. Comprende la palabra oral y escrita.

vida. Grupo de procesos (metabolismo, crecimiento, reacción, reproducción, etc.) que tienen lugar en los organismos y los distinguen de otros objetos (o sistemas) materiales.

vigilia, **estado de.** Caracteriza el estado normal del organismo, en el cual responde de modo eficaz a los estímulos presentando señales de conciencia.

vivencia. Experiencia directa; esto es, *lo vivido*.

volición. Acto de decidirse a llevar a cabo una acción y su iniciación.

voluntad. Función o grupo de funciones relacionados con una reacción consciente. Decisión consciente de actuar o emprender un curso de acción.

Bibliografía

ACLE Tomasini, G. (1989). "Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

_________ (1996). "Vinculación teórico-práctica: esencia de las prácticas de la licenciatura y base de los estudios de posgrado en el área de educación especial", en *Enseñanza e investigación en psicología*, 1, 2, 222-246.

ALCARAZ, V. (1988). "El Colegio Nacional de Psicología", en *Revista Mexicana de Psicología*, 5, 1.

_________ (2000). "Retos para una sociedad cambiante que no ha sabido superar sus retrasos", en *Taller: "El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio"*. México, CNEIP.

_________ (2000). "Palabras pronunciadas por el Dr. Víctor M. Alcaraz Romero al recibir el Premio Nacional CNEIP" (Veracruz, Ver., abril de 2000), en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 2, 403-406.

ALMEIDA, E.; Guarneros, N.; A. Limón y S. Román (1989). "Presente y futuro del trabajo profesional del psicólogo en México", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

ALONSO, J. A. (1980). 2ª edición, *Metodología.* México, Edicol.

ÁLVAREZ, G. y M. Ramírez (1979). "En busca del tiempo perdido", en *Enseñanza e Investigación en psicología*, 5, 1 (9), 386-391.

ÁLVAREZ, G. y Treviño, A. (1997). "En busca de la identidad: Hacia la fundación de la Facultad de Psicología de la UNAM: 1959-1973", en *100 años de la psicología en México 1896-1996*. México, UNAM.

AMERICAN Psychological Association (1981). "Ethical Principles of Psychologist" (traducción Ma. Isabel Rodríguez L.) *American Psychologist*, 36, 6, 633-638.

ANGUERA, Ma. Teresa (1978). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid, Cátedra.

ARANDA, E. (1990). "El fin de los paradigmas", en *Revista del Departamento de Psicología*, UIA, 3, 1, 8-13.

ARDILA, R. (1977). "La psicología profesional en Latinoamérica: roles cambiantes para una sociedad en proceso de transformación", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, 1, 5-20.

_________ (1978). *La profesión del psicólogo*. México, Trillas.

_________ (2001). "La psicología del nuevo milenio. Entrevistas a las principales figuras de la psicología mundial", en *Memorias del Congreso Internacional de Psicología*. México, Universidad Iberoamericana.

_________ y Tortosa, F. (1998). "Historia y perspectiva de la psicología en Latinoamérica", en *Una historia de la psicología moderna*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

ARRIBILLAGA, A. P. (2001). "La importancia de la interacción escolar en el desarrollo de actitudes y valores", en *Memorias del Congreso Internacional de Psicología*. México, Universidad Iberoamericana.

ASOCIACIÓN Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1992). *Anuario estadístico*.

BARÓN, R., D. Byrne y B. Kantowitz (1980). *Psicología: comprensión de la conducta*. México, Interamericana.

BAZ, M.; Jáidar, I. y Vargas, L. (2002). *La psicología, un largo sendero, una breve historia.* México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

BENAVIDES, J. (1989). "De la formación y el ejercicio profesional del psicólogo", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva.* Urbina (compilador), UNAM.

BERMAN, Ellen y H. Lief (1975). "Mental Therapy from a Psychiatric Perspective: An Overview", en *The American Journal of Psychiatric*, 132, 2, 583-592.

BIRO, C. (1979). "La universidad popular efímera", en *Didac*. Serie Negra, núm. 4, UIA, 29-40.

__________ (1980). *No todos los pobres son iguales. Un método psicológico para el trabajo de comunidades*. México, Diógenes.

BIRO, C.; Ma. Teresa Lartigue y J. Cueli (compiladores)(1981). *Tres comunidades en busca de su identidad*. México, Alhambra.

BLANCO, R. (1981). *La orientación y la formación del maestro universitario*. Tesis inédita de maestría en orientación y desarrollo humano, México, UIA.

__________ (1980). Proceso de un curso de actualización docente", en *Didac*. Serie Roja, núm 5, 103-116, México, UIA.

BLANCO, R. y S. Moreno (1979). "Un enfoque humanista en la enseñanza de la psicología", en *Didac*. Serie Roja, núm. 3, 71-80, México, UIA.

BLEGER, J. y otros (1973). *La identidad en el adolescente*. Buenos Aires, Paidós.

__________ (1974). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.

BLOOM, B. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Colombia, Voluntad.

__________ (1979). "La inocencia en la educación", en *Didac*. Serie Negra, núm. 5, 41-54, México, UIA.

BLOS, P. (1975). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México, Joaquín Mortiz.

BOCK, Marcela (1980). *Filosofía del hombre, filosofía de la ciencia y proyección social de Carl Rogers*. Tesis inédita de licenciatura en psicología. México, UIA.

BODGAN, R. y S. Taylor (1975). *Introduction to Cualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. Nueva York, John Wiley & Sons Inc.

BORING, E. (1979). 2ª edición, *Historia de la psicología experimental*. México, Trillas.

BRENNAN, J. (1999). 5ª edición, *Historia y sistemas de la psicología*. México, Prentice Hall.

BRETT, G. (1963). *Historia de la psicología*, Buenos Aires, Paidós.

BRUNER, C. (1989). "Reflexiones sobre algunos prejuicios comunes contra el conductismo", en *Revista Mexicana de Psicología*, 6, 1, 85-89.

__________ (1999). "Misión, dificultades y prospectiva de las publicaciones psicológicas en México", en *Psicología Iberoamericana*, 7, 1, 19-23.

BRUSS, K. y Kopala, M. (1993). "Graduate Scholl Training in Psychology: Its Impact upon the Development of Professional Identity". *Journal of the Division of Psychotherapy, American Psychological Association*, 30, 4, 685-691.

CANTO, J. (2001). "Autoeficacia en la elección de carrera e indecisión vocacional", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2, 215.

CANTÚ, F. T. (1980). "Psicología del subdesarrollo", en C. Corona (editor), *Antropocultura*. México, Universidad de Guadalajara.

CASTAÑO, D. (1989). "Prospectiva del ejercicio profesional de la psicología en México", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

CASULLO, M. (1997). "Proyecto de vida e identidad profesional", en *Psicología Iberoamericana*, 5, 1, 15-23.

CHAPLIN, F. y T. Krawiec (1978). *Psicología. Sistemas y teorías*. México, Interamericana.

CHÁVEZ, E. (1928). *Ensayo de psicología de la adolescencia*. México, Secretaría de Educación Pública.

CNEIP (1975-1982). *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11-8, 2 (16).

__________ (1978). "Definición del perfil profesional del psicólogo", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4, 1 (7), 6-9.

__________ (2000). Taller: "El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio". Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. México, autor.

__________ (2003). "Calidad de vida: implicaciones para la formación y práctica psicológica", en *XXX Congreso Nacional*. México, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.

COAN, R. (1979). *Psychologists. Personal and Theoretical Pathways*, Nueva York, Irvington Publishers.

__________ (1987). "Theoretical Orientation in Psychology and the Traditions of Freud, Jung and Adler", en *Journal of Profesional Psychology.* Research and practice, vol. 18 (2).

COLOTLA, V. y Xóchitl Gallegos (1978). "La psicología en México", en R. Ardila (editor), *La profesión del psicólogo.* México, Trillas.

__________ (1987). "El Premio de la Sociedad Mexicana de Psicología", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol 4, núm. 1.

CORETH, E. (1961). *¿Qué es el hombre?* Barcelona, Herder.

COSTA, K. (1997). "Análisis crítico de tres modalidades de orientación profesional: Actuarial, clínica y del desarrollo", en *Psicología Iberoamericana*, 5, 1, 4-8.

CUELI, J. (1973). *Vocación y afectos*. México, Limusa-Wiley.

CUELI, J. y C. Biro (1975). *Psicocomunidad*. México, Prentice Hall.

__________ (1977). *Aspectos psicológicos de la relación médico-paciente.* México, Instituto Syntex, 15-31.

__________ (1980). "Cambio social, mundo interno y mundo externo", en C. Corona (editor), *Antropocultura*. México, Universidad de Guadalajara.

CURIEL, J. L. (1962). *El psicólogo. Vocación y formación universitaria*. México, Porrúa.

DALLAL y Castillo, E. (1997). "¿Por qué el proceso psicoanalítico?", en *El proceso psicoanalítico.* Vives, J. (compilador). México, Plaza y Valdés.

DELGADO, A. (1980). "El fenómeno del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Didac*. Serie Negra, núm. 9, México, UIA, 95-102.

DELAHANTY, G. (1993). "La psicología política de Ignacio Martín-Baró, S. J.", en *Psicología Iberoamericana*, 1, 4, 47-58.

DELAHANTY, G. y Perrés, J. (1994). *Piaget y el psicoanálisis*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

DEVEREUX, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, Siglo XXI.

DÍAZ, C., Hilda D., Hubard N., Leonor de la Vega y M. del Rosario Zardain (1978). *Funciones del yo en esquizofrénicos, neuróticos y normales*. Tesis inédita de licenciatura en psicología, México, UIA.

DÍAZ Guerrero, R. (1980). "Momentos culminantes en la historia de la psicología en México", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2 (12).

__________ (1989). "Lo indispensable para tener éxito como psicólogo", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

__________ (1994). "Psicología del desarrollo humano" (autobiografía), en *Evolución de la psicología en México*. Valderrama, P.; Colotla, V.; Gallegos, X. y Jurado, S. México, El Manual Moderno.

DÍAZ Sustaeta, F. (1990). *Evolución del plan de estudios de psicología (1988)*. Tesis inédita de maestría en psicología, México, UIA.

DI CAPRIO, N. (1976). *Teoría de la personalidad*. México, Interamericana.

DORSCH, F. (2002). *Diccionario de psicología*. 8ª edición. Barcelona, Herder.

DUBCOVSKY, S. (1977). *Grandes casos del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.

DUPONT, M. A. (1997). *Los fundadores. Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. C.* México, Tesis Económicas Profesionales.

__________ (2001). "La supervivencia del psicoanálisis en el milenio que empieza y la praxis psicoterapéutica", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXIV, 3 y 4, 147-152.

EGUILUZ, L. (1997). "Una alternativa epistemológica: los métodos cualitativos en las ciencias sociales", en *Psicología Iberoamericana*, 5, 3, 6-12.

__________ (2003). "Las técnicas de la metodología cualitativa", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 1, 115-130.

ERIKSON, E. (1956). "The Problem of Ego Identity", en *Journal of American Psychoanalitic Asociation*, IV.

__________ (1967). *Ética y psicoanálisis*. Buenos Aires, Hormé.

__________ (1975). *Life History and the Historical Moment*. Nueva York, W. W. Newton & Co.

__________ (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós.

__________ (1978). 7ª edición. *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Hormé.

__________ (1979). 5ª edición, *Sociedad y adolescencia*. México, Siglo XXI.

ESPINOZA de los Monteros, A. (1990). "Trayectoria y perspectiva, XL aniversario de la licenciatura en psicología", en *Revista del Departamento de Psicología*. Número especial, México, UIA, 3, 2, 77-88.

FELDMAN, R. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. 4ª edición. México, McGraw-Hill Interamericana.

FÉLIX, G. (2003). "Especialización y maestría en psicología y desarrollo comunitario: diseño curricular bajo estructura y organización semiflexibles", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 1, 74.

FERRÁNDIZ, A. (1998). "El psicoanálisis después de Freud", en *Historia de la psicología moderna*. Tortosa, F. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

FIGUEROA, S. (2001). "La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2, 185-197.

__________ (2000). "Globalización y ejercicio profesional: retos para la formación del psicólogo mexicano", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 2, 225-240.

__________ (2001). "Apuntes para la evaluación curricular de la formación del psicólogo mexicano: la perspectiva del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 1, 5-10.

FIGUEROA, S. y Jácome, N. (1996). "La investigación como recurso para el conocimiento de la psicología como disciplina: un seguimiento", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1, 1, 1-28.

FIGUEROA, S. y López, J. M. (2002). "La experiencia mexicana en torno a la formación y regulación de los profesionales de la psicología en México", en *Presente y Futuro en la Formación, Práctica y Regulación Profesional en Ciencias de la Salud*. Cuevas, L. y Brito, P. (coordinadores), México, OPS/OMS.

FIGUEROA, S. y Zárate, L. (2000). "Resultados preliminares del taller: El psicólogo del presente milenio", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 1, 211-219.

FONSECA, J. J. (1973). *México: los psicólogos en el Tercer Mundo*. Centro de Investigaciones Psicológicas, UAP.

FORD, D. y H. Urban (1973). *Systems of Psycotherapy: A Comparative Study*, Nueva York, John Wiley, Inc.

FORESTER, H. Von. (1991). *Las semillas de la cibernética. Obras escogidas*. Barcelona, Gedisa, Colección Terapia Familiar.

FLORES, R.; Mata, A. y Vite, A. (1990). "La aportación actual del análisis conductual a la formación profesional del psicólogo educativo en la Facultad de Psicología de la UNAM", en *Revista Mexicana de Psicología*, 7, 1 y 2, 139-143.

FRAZER, J. (1961). 4ª edición, *La rama dorada, magia y religión*. México, Fondo de Cultura Económica.

FREEDHEIM, D. (editor) (1992). *History of Psychotherapy: A Century of Change*. Washington, American Psychological Association.

FREUD, S. (1976). *Obras completas* (traducción de José L. Etcheverry). Vols. 1 y 5. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

__________ (1918). *Wege der Psychoanalytischen Therapie*. G. W., XII, 1984-6; S. E., XVII, 159-161; O. C., 11, 357-358.

__________ (1923). *Psychoanalyse und Libidotheorie*. G. W., XIII, 211; S.E., XVIII, 235; O. C., 11, 19.

FRIEDMAN, D. y Kaslow, N. (1986). "The Development of Professional Identity in Psychotherapist: Six Stages in the Supervision Process. *Clinical Supervisor*, 4, 29-49.

GALINDO, E. (1988). "La psicología mexicana a través de sus obras" (1959-1987), *Revista Mexicana de Psicología*, 5, 2.

GARCÍA, C. (2003). "Construccionismo social y producción de conocimiento", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8, 2, 363.373.

GARCÍA, M. (1989). "Identidad del estudiante de psicología en relación a su formación profesional", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

GERGEN, K. (1990). *Realidades y relaciones. Aproximaciones hacia la construcción social*. Buenos Aires, Paidós.

GIRÓN, B., J. Urbina, I. Jurado (1989). "El ejercicio profesional de la psicología", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

GISBERT, A. (1989). "El problema de la identidad del analista. Una perspectiva latinoamericana", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, suplemento al vol. XXI, 159-166.

GÓMEZ del Campo, J. (1995). "La experiencia abierta al aprendizaje", en *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista,* vol. 2. Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (editores), 269-283. México, Trillas.

GÓMEZ del Campo, J. y J. Hernández (1989) (editores). *Psicología de la comunidad*. UIA.

GÓMEZ del Campo, J. F. (2002). "Una revolución silenciosa: presencia de Carl Rogers en México", en *Prometeo,* 33, 4-10.

GORTARI, E. de (1977). "Introducción a la lógica dialéctica", en *Metodología de las ciencias sociales*. Departamento de Diseño de Investigación, ENEP Acatlán/UNAM.

GRAWITZ, Madeleine (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*, 2 vols., Barcelona, Hispano Europea.

GRINBERG, J. (1987). *Los chamanes de México*. México, Alpa Corral.

GRINBERG, L. y Rebeca Grinberg (1971). *Identidad y cambio*. Buenos Aires, Kargieman.

__________ (1993). *Identidad y cambio*. Buenos Aires, Paidós.

GUICHARD, J. (1997). "El tema de la pertinencia cognoscitiva en la información de los adolescentes acerca de las profesiones", en *Psicología Iberoamericana*, 5, 1, 24-38.

GUATTARI, F. y otros (1980). *La intervención institucional*. México, Folios Ediciones.

GUTIÉRREZ, R. (1980). "Algunos aspectos del arte de enseñar", en *Didac*. Serie Café, núm. 5, México, UIA, 43-51.

GUZMÁN, J. C. (1989). "La carrera de psicología en la UNAM 1940-1988", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

HARRSCH, Catalina (1973). *Validez concurrente de los subtests de habilidad numérica y razonamiento mecánico de la prueba de DAT en la carrera de Diseño Industrial en la UIA*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología, UIA.

__________ (1982). "Evolución de un proceso psicoterapéutico a través del dibujo", en *Revista del Departamento de Psicología, UIA*, 5, 1 y 2, 75-92.

__________ (1983). *El psicólogo ¿qué hace?* México, Alhambra Mexicana.

__________ (1984 a). "La investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana: Estado actual, 1957-1982", en *Boletín Investigación UIA*, 2, agosto.

__________ (1984 b). "Intervención clínica en una institución psiquiátrica: reflexiones", en *Alternativas para el diálogo con comunidades marginadas*. México, Alhambra.

__________ (1992). "Reseña del libro *Estrategias Psicoterapéuticas* de Juan Vives", en *Revista del Departamento de Psicología, UIA*, 5, 3-4, 239.

__________ (1994). *Identidad del psicólogo*. México, Logman.

__________ (2000). Transmisión transgeneracional de un modelo vincular madre-hija: el amor helado en cinco generaciones. *www.kaimh.org.transmis.htm*

__________ (2003). Cáncer de mama o de mamá: Un ensayo sobre la feminidad. *www.apm.academia.org*

__________ (2004). 1ª edición. "Feminidad y psicosomática. Cáncer de mama o de mamá", en *Psicoanálisis y relaciones de género*. Lartigue, T. (compilador). Buenos Aires, Lumen. Científico Internacional (en prensa).

HARRSCH, Catalina y C. Biro (1978). "Programa para un currículum alternativo de psicología nivel licenciatura, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4, 1 (7), 153-159.

__________ (1979). *Actividad profesional del psicólogo mexicano*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Psicología, México.

__________ (1981). "Proceso de crecimiento en la formación profesional", en *Didac*. Serie Negra, núm. 10, México, UIA, 111-113.

__________ (1981). *Hacia la identidad profesional del psicólogo*. Tesis inédita de doctorado en psicología, México, UIA.

__________ (1983). "Identidad profesional del psicólogo y su rol como agente de cambio social: un modelo de desarrollo", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, IX, 1 (17), 13-26.

HARTMANN, H. (1962). *La psicología del Yo y el problema de la adaptación*. México, Pax.

HEIBDREDER, E. (1979). *Psicologías del siglo XX*. Buenos Aires, Paidós.

HEIMANN, P. (1951). "Contribución al problema de la sublimación y sus relaciones con los procesos de internalización", en *Revista de Psicología*, VIII, 4.

HERRERA, G., y J. Lichtszajn (1979). *Reflexiones con respecto a un modelo normativo para la profesión del psicólogo*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Psicología. México.

HOTHERSALL, D. (1997). 3ª edición. *Historia de la psicología*. México, McGraw-Hill Interamericana.

IBÁÑEZ, B. (1990). *Manual para la elaboración de tesis*. México, Trillas/CNEIP.

IRIGOYEN, J. y Jiménez, M. (2001). "Caracterización de desempeños en estudiantes de psicología: evaluación de la modalidad de desempeño y criterio de ajuste", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2, 199-211.

JACOBSON, E. (1964). *The Self and the Object World*. Nueva York, Int. Univ. Press.

KAI CACHO, A. (2001). "El aprendizaje significativo como elemento de cambio personal", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2, 271-280.

KASLOW, N. y Rice, D. (1985). "Developmental Stress of Psychology Internship Training: What Training Staff can do to Help". *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 253-261.

KERLINGER, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México, Internacional.
KNOWLES, M. S. (1975). *Self Directed Learning. A Guide for Learns ands Teachers*. Chicago, Foller Publishing Company.
KOCH, S. y Leary, D. (editores) (1992). *A Century of Psychology as Science*. Washington, American Psychological Association.
LAFARGA, J. y J. Gómez del Campo (editores) (1993). *Desarrollo del potencial humano*. 4 vols. México, Trillas.
__________ (1977). "Formación del profesor de psicología en la investigación de las necesidades del país", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, 2 (6), 33-38.
__________ (1979). "Valores, motivación y ética profesional del psicólogo mexicano", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 1 (9), 370-372.
__________ (1987). "El psicólogo profesional mexicano", en *Revista Mexicana de Psicología*, 4, 1.
__________ y J. Gómez del Campo(1989). *Formación del psicólogo humanista con énfasis comunitario. Desarrollo del potencial humano*, vol. 3. México, Trillas.
__________ (1990). "El desarrollo, la organización, el uso y el impacto social de la psicología en México", en *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México, Porrúa.
__________ (1992). "El psicólogo de la UIA en los noventa: del servicio del hombre al conocimiento del hombre", en *Revista del Departamento de Psicología*. UIA, 5, 1-2, 22, enero-julio.
LAPLANCHE, J. y Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. España, Paidós.
LARA-TAPIA, L. (1983). "Reseña histórica de los antecedentes de la Facultad de Psicología de la UNAM", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, IX, 1 (17).
__________ (1989). La profesión del psicólogo: un análisis de sus antecedentes, situación actual y su futuro", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.
LAFARGA, J. (1986). "Antecedentes del enfoque centrado en la persona en México", en *Desarrollo del Potencial Humano*. Lafarga, J. y Gómez del Campo, J., vol. 3 (5ª reimpresión, 2001), México, Trillas.
__________ (1986). "Contexto histórico del enfoque centrado en la persona", en *Desarrollo del Potencial Humano.* Lafarga, J. y Gómez del Campo, J., vol 3 (5ª reimpresión, 2001), México, Trillas.
__________ (2000). "¿Curar o promover la salud?", en *Psicología Iberoamericana*, 8, 3-4, 135-139.
__________ (2001). "Formación del psicólogo y necesidades de México". *Memorias del Congreso Internacional de Psicología*. México, Universidad Iberoamericana.
__________ (2002). "La trampa de los rogerianos", en *Prometeo*, 33, 11-13.
LARTIGUE, Ma. Teresa (1976). "Estudios de posgrado del Departamento de Psicología, UIA: Un panorama", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2, 2, 92-94.
__________ (1978). "Conciencia en la terapia centrada en la persona", en *Revista de Neurología-Neurocirugía-Psiquiatría*, 19, 2-3, 134-135.
__________ (1980). *Biopsicología social*. México, Alhambra.
__________ (1982). *Perspectivas en psicología social*. Trabajo presentado en la "Semana de psicología social de la UAM", México.
LARTIGUE, Ma. Teresa y Catalina Harrsch (1981). "Hacia el aprendizaje integral de la psicología", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7, 2 (14), 248-264.
LARTIGUE, Ma. Teresa, Catalina Harrsch y Ma. Isabel Rodríguez, (1981). *Informe del Departamento de Psicología, periodo* 1977-1981. México, UIA.

LARTIGUE, Ma. Teresa y R. Blanco, (1982). *Un modelo para la investigación, docencia y ejercicio profesional de la psicología clínica*. Informe presentado al Conacyt, México.

LARTIGUE, Ma. Teresa y C. Biro, (compiladores) (1986). *Alternativas para el diálogo con comunidades marginadas*. México, Alhambra.

LARTIGUE, Ma. Teresa y F. Díaz Sustaeta (1987). "Un análisis crítico de las tesis de posgrado del Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana", en *Revista Mexicana de Psicología*, 4, 1.

LARTIGUE, Ma. Teresa y C. Harrsch (1989). "Intervención en comunidades marginadas desde la perspectiva psicoanalítica", en *Psicología de la comunidad*. Gómez del Campo y J. Hernández (editores).

LARTIGUE, Ma. Teresa y J. Vives(1990). "Orígenes y evolución de los servicios de salud mental en México", en *Revista del Departamento de Psicología*, 3, 2, 101.

__________ (1992). "A manera de despedida... y saludo", en *Revista del Departamento de Psicología*. UIA, editorial, 5, 3-4, 111, julio-diciembre.

__________ (1993). "Actualidades en psicología y psicoanálisis", en *Psicología Iberoamericana*, 1, 1, 171, marzo.

__________ (2000). "Líneas y técnicas de investigación en la Asociación Psicoanalítica Internacional", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXIII, 1 y 2, 99-110.

__________ (2002). "Mensaje de la presidenta", en *Programa Científico. XLII Congreso Nacional de Psicoanálisis y IV Diálogo Latinoamericano Intergeneracional entre Hombres y Mujeres.* Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.

LARTIGUE, T. (2004). "Prefacio. Feminismo, psicoanálisis y género", en *Psicoanálisis y relaciones de género*. Elizade, M. y Lartigue, T. (compiladores). Buenos Aires, Lumen.

LARTIGUE, T.; Chardon, C.; Harrsch, C. y Goyenechea, A. (1981). "Descripción del proceso de grupo de psicocomunidad a través de sus fantasías", en *Tres comunidades en busca de su identidad*. México, Alhambra.

LÓPEZ, A., Guadalupe Parra y L. Guadarrama (1980). *Análisis curricular de la enseñanza de la psicología en México*. México, UAEM.

LÓPEZ Hernández, R. M. (1990). "Desarrollo de la psicología en México", en *Las profesiones en México*. Num. 6, Casanova (compilador), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

LÓPEZ Ramos, S. (1997). *Historia de una psicología: Ezequiel Adeodato Chávez Lavista*. México, Centro de Estudios y Atención Psicológica/Plaza y Valdés.

LÓPEZ Rodríguez, F. (1993). "La noción de desarrollo y el análisis conductual: la búsqueda de un programa de trabajo", en *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 1, 99.

LÓPEZ, M. I. (1988). "Establecimiento de la orientación ocupacional y vocacional", en *La encrucijada de la adolescencia*. M. I. López, 250-252. México, Hispánicas.

__________ (1988). *La encrucijada de la adolescencia*. México, Hispánicas.

LUVIANO, Virginia y R. Blanco, (1978). "Situación nacional de la orientación educativa y vocacional en México", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4, 1 (7), 61-72.

LYOTARD, J. F. (1993). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Planeta-Agostini.

MALDONADO, I. (1997). "Evaluación crítica de la corriente narrativa y conceptos interrelacionados en terapia familiar", en *Psicología Iberoamericana*, 5, 3, 13-21.

MALUF, M. (2001). "La psicología del desarrollo y sus métodos de investigación en el inicio del siglo XXI", en *Psicología Iberoamericana*, 9, 3, 64-73.

MARCUSCHAMER, E. (1997). "Estudio piloto sobre validez y confiabilidad de un cuestionario de identidad ocupacional", en *Psicología Iberoamericana*, 5, 1, 48-54.

MARÍN, G. y J. Lafarga (1985). "Revistas de psicología publicadas en español", en *Revista Mexicana de Psicología*, 2, 2.

MARTÍNEZ, Lilia y Clementina Ramírez (1981). *Una aportación al perfil profesional del psicólogo*. Tesis inédita de licenciatura en psicología, México, UNAM.

MATURANA, R. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?* México, Anthropos Editorial del Hombre, Universidad Iberoamericana /ITESO, Colección Nueva Ciencia, 13.

MAY, R. (1968). *El dilema existencial del hombre moderno*. Buenos Aires, Paidós.

__________ (1974). *El hombre en busca de sí mismo*. Buenos Aires, Central.

MCCONNELL, J. (1978). *Psicología*. México, Interamericana.

MEDNIK, S., J. Higgins y J. Kirschenbaum (1981). *Psicología, exploración en el campo de la conducta y la experiencia*. México, Diana.

MENDEL, G. (1980). "El sociopsicoanálisis institucional", en F. Guattari, *La intervención institucional*. México, Folios Ediciones.

MENESES, E. (1965). 2ª edición, *Educar comprendiendo al niño*. México.

__________ (1976). "25 años de enseñanza de la psicología en la Universidad Iberoamericana 1950-1975", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2, 1, 122-127.

__________ (1978). *Psicología general*. México, Porrúa.

__________ (1979). *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. México, UIA.

__________ (1980). *Manual didáctico del profesor*. México, UIA.

MICHEL, G. (1978). "La utopía posible. Hacia un nuevo enfoque educativo", en *Didac*. Serie Negra, núm 3, México, UIA, 21-28.

MONTIEL, M.; Colotla, V. y Escalante, E. (1989). "El posgrado y la investigación en psicología en México", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

MORENO, S. (1978). "Métodos y objetivos en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje", en *Didac*. Serie Café, núm 1, 1-14.

__________ (1979). *La educación centrada en la persona*. México, El Manual Moderno.

__________ (1980). "La experiencia interna del maestro: un aspecto descuidado en la formación de profesores universitarios", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2 (12), 183-192.

MORENO, S. (1993). *Guía de aprendizaje participativo: orientación para estudiantes y maestros*. México, Trillas.

MORRIS, Ch. y Maistro, A. (2001). 10ª edición. *Psicología*. México, Pearson Educación.

MOTA, G. (2002). "Psicología política y colectiva mexicana: estado de arte", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 7, 321-340.

MOURET, E. y E. Ribes (1977). "Panorámica de la enseñanza de la psicología en México", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3, 2 (6), 6-20.

__________ (1980). *Enseñanza y ejercicio profesional de la psicología en México*. Tesis inédita de maestría en psicología, México, UIA.

MUELLER, F. L. 1974. *La psicología contemporánea*. México, Fondo de Cultura Económica.

MURPHY, G. (1960). *Introducción histórica a la psicología contemporánea*. Buenos Aires, Paidós.

NAVARRO, R. (1979). "Estandarización del MMPI y comparación de estudiantes de primer ingreso a la UIA según las carreras solicitadas", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5, 2 (10), 626-640.

NIETO-CARDOSO, E. (1979). *La profesión del psicólogo mexicano*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Psicología, México.

__________ (1994). *Psicoterapia. Principios y técnicas*. México, Pax.

NOVELO, A. M. (1990). "Campos de acción y currículum de la psicología", en *Las profesiones en México*, núm. 6, Psicología, Casanova (compilador), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

ODRIOZOLA, A. (2000). "Características del egresado de psicología del tercer milenio y calidad de los programas formadores de psicología", en *Taller: "El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio"*. México, CNEIP.

ODRIOZOLA, A. y J. Galaz, (1987). "La enseñanza de la psicología en el CETYS: un modelo integral", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, XIII, 2.

OJEDA, M.; Zárate, L.; Medina, M.; Martínez, R. y Sánchez, A. (2001). "Trabajo docente y personalidad en académicos de la Universidad Veracruzana", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6, 2, 257-269.

OPPENHEIMER, R. (1956). "Analogy in Science", en *American Psychology*, 2, 127-135.

OROZ, J. (1979). *El regreso del padre. Una aproximación estructural al psicoanálisis*. Tesis inédita de licenciatura, México, UIA.

PALACIOS, A. (2000). "El llamado a ser psicoanalista", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXIII, 3 y 4, 132-139.

PALAFOX, G. (2000). "La reforma del posgrado en psicología de la UNAM", en *Taller: "El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio"*. México, CNEIP.

PARRES, R. (1987). "Conferencia magistral sobre los treinta años de psicoanálisis en México", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XX, 1 y 2, 11-20.

PARDINAS, F. (1970). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México, Siglo XXI.

PÉREZ-COTA, A. (1990). Editorial, en *Enseñanza e investigación en psicología*, XVI, 1-2, 5, enero-diciembre.

PERRÉS, J. (1988). *El nacimiento del psicoanálisis*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Plaza y Valdés.

PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México, Siglo XXI.

PIAGET., J. y otros (1971). *Epistemología psicología de la identidad*. Buenos Aires, Paidós.

__________ (1977). 4ª edición. *Seis estudios de psicología*. México, Seix Barral.

QUESADA, R. (1996). "¿Qué hacemos los psicólogos con nuestra investigación?", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1, 1, 181.

RAMÍREZ, J. J. (1988). "El valor del sufrimiento en psicoterapia", en *Revista Mexicana de Psicología*, 5, 2.

RAMÍREZ, L. J. (1981). *Correlatos psicológicos de la meditación zen*. Tesis inédita de maestría en psicología, México, UIA.

REIDL, L. (1989). "1963-2013: Reflexiones y prospectiva", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

REUCHLIN, M. (1959). *Historia de la psicología*. Buenos Aires, Paidós.

REVISTA Mexicana de Psicología (1988). "Índices de los cinco primeros volúmenes de la *Revista Mexicana de Psicología*", 5, 2.

RIBES, E. (1984). "Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México", en *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 1, 14-21.

__________ C. Fernández-Gaos; C. López, F.; Rueda y M. Talento (1987). 2ª edición. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: un modelo integral*. México, Trillas.

__________ (1989). "La psicología: algunas reflexiones sobre su qué, su por qué, su cómo y su para qué", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador). UNAM.

__________ (1989). "El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: Historia de un caso", en *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva.* Urbina, J. (compilador). México, UNAM.

__________ (1995). "Algunas dimensiones olvidadas en el análisis experimental de la conducta y sus aplicaciones", en *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 1, 87-98.

__________ (1999). "Palabras en ocasión del Premio Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (Mérida, Yuc., 20 de abril de 1999)", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4, 2, 339-343.

RIVERA, M. (1989). *La profesión del psicólogo en México en el periodo 1950-1970*. México, UNAM/Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, tesis profesional.

RIVERA, R. y J. Urbina (1989). "Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

RIVIÈRE, A. (1991). "Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información", en *Anuario de Psicología*, 51, 129-155.

RODRÍGUEZ, J. L. (2002). "Buscando un destino: la elección de carrera profesional. Situación y perspectivas", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7, 2, 215-220.

RODRÍGUEZ, M. (1998). "La relación docente-alumno, una relación de amor", en *Figura Fondo*, 2, 2, 65-78.

RODRÍGUEZ, Ma. Isabel (1977). *Anteproyecto de la carrera de licenciado en psicología*. México, UAM.

__________ (1979). *Valores en juego en el ejercicio de la profesión*, trabajo presentado en el Congreso Nacional de Psicología, México.

RODRÍGUEZ, M. I. (2000). "Los métodos cualitativos de investigación en y sobre el psicoanálisis", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXIII, 1 y 2, 71-82.

RODRIGUEZ, M. y S. Jurado (1986). "Las asociaciones profesionales de psicólogos en México", *Revista Mexicana de Psicología*, 3, 2.

ROGERS, C. (1961). *On Becoming a Person*. Estados Unidos, Noughton Mifflin.

__________ (1969). *Freedom to Lern*. Columbus, Ch. E. Merrell Pu. Co.

__________ (1972). 3ª edición, *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Paidós.

__________ (1980). "¿Puede el aprendizaje incluir tanto ideas como sentimientos?" en *Didac*. Serie Negra, núm 7, UIA, 67-82.

ROGERS, C. (1994 a). "¿Aprendizaje? Sentimientos e ideas", en *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista,* vol. 3. Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (editores), 255-261. México, Trillas.

ROGERS, C. (1994 b). *El poder de la persona*. México, El Manual Moderno.

ROMERO, A.; Pedraja, J. y Marin, J. (1998). "Primeros desarrollos y consolidación de la psicología cognitiva", en *Una historia de la psicología moderna*. Tortosa, F. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

SÁENZ, Gabriela y Gabriela Tessmann (1981). *La rehabilitación dentro de la institución psiquiátrica: un enfoque interdisciplinario*. Tesis inédita de licenciatura, UIA.

SALAS, M., D. León y J. L., Colorado (1991). "La identificación del perfil profesional ideal del docente-investigador en psicología y de los factores asociados a su desempeño académico", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, XVII, 1-2, 72-94, enero-diciembre.

SÁNCHEZ, E. y Acle, G. (2001). “Relación entre comprensión lectora y niveles de pensamiento en el estudiante universitario”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología,* 6, 2, 225-241.

SÁNCHEZ-SOSA, J. J. (1991). “Evolución y perspectiva de la psicología mexicana para la década de los noventas”, en *Revista Mexicana de Psicología*. SME; 8, 1-2, (15-16), 3-5.

__________ (1979). “La psicología contemporánea en México, 1937-1997”, en *100 años de la psicología en México 1896-1996.* Facultad de Psicología, México, UNAM, 9-10, 86-95.

SÁNCHEZ SOSA, J. y Hernández, L. (1996). “La formación en servicio del psicólogo aplicado: el reto de la congruencia ciencia-profesión”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1, 2, 211-221.

SANTORO, E. (1981). *Limitaciones de la investigación psicológica en Venezuela.* Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Psicología, Venezuela.

SCHLUTER, H. L. (1999). “El papel del supervisor en la formación de los alumnos”, en *Psicología Iberoamericana*, 7, 2, 19-22.

SCHLUTER, H. L. (2001). “Psicología y ética”, en *Psicología Iberoamericana*, 9, 2, 16-23.

SEGRERA, A. (2002). “El futuro del enfoque centrado en la persona en el centenario de Carl Rogers: retos y propuestas”, en *Prometeo*, 33, 14-19.

SEGRERA, A. y Alemany, C. (1997). *Archivos internacionales del enfoque centrado en la persona*. México, Universidad Iberoamericana, y Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

SHEIN, Janet, Norma Sicilia y Sara Sitt (1981). *El papel del psicólogo clínico en los hospitales psiquiátricos: proposición de un modelo de trabajo*. Tesis inédita de licenciatura, UIA.

SMEDSLUND, J. (1972). *Becoming a Psychologist. Theoretical Foundations for a Humanistic Psychology*. Noruega, Scandinavian University Books.

SOCIEDAD Mexicana de Psicología (1984). *Código Ético del Psicólogo*. México, Trillas.

__________ (2002). *Código Ético del Psicólogo* (1ª edición, 1984); (2ª edición, 1990); (3ª edición). México, Trillas.

SOLWAY, K. (1985). “Transition from Graduate School to Internship: A Potencial Crisis”, en *Professional Psychology: Research an Practice*, 16, 50-54.

SUZUKI, D. T. y E. Fromm (1980). 5ª edición, *Budismo zen y psicoanálisis*. México, Fondo de Cultura Económica.

TARRAGONA, M. (1999). “La supervisión desde una postura posmoderna”, en *Psicología Iberoamericana*, 7, 2, 68-72.

TENA, A. y Virseda, J. (1995). “Salud mental en profesionales de la salud: un estudio descriptivo”, en *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 1, 63-69.

TERCERO, J. (1963). *Características perceptuales de un grupo de estudiantes de psicología ante los estímulos de Rorschach*. Tesis inédita para maestría en psicología, México, UIA.

THEILARD de Chardin, P. (1969). *El fenómeno humano*. Madrid, Taurus.

TORTOSA, F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

TUDELA, V.; Ávila, H.; Caraveo, U.; Cruz, I.; Feinholz, D. y Lartigue, T. (1998). “La elección de carrera desde una perspectiva de género”, en *Premio ANUIES 1998*, Categoría de Ensayos, México, ANUIES, 13-40.

URBINA, J. (1989) (compilador). *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva.* México, UNAM.

__________ R. Vázquez; R., Y. Rodríguez y R. Díaz (1989). “Difusión del trabajo de investigación de la Facultad de Psicología: 1981-1987”, en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

VALDERRAMA, P. (1985). "Un esquema para la historia de la psicología en México", en *Revista Mexicana de Psicología*, 2, 1, 80.

VALDERRAMA, P.; I. Lavalle y J. Hernández (1989). "Un acercamiento al estudio de la dinámica del campo laboral del psicólogo recién egresado", en *El psicólogo, formación, ejercicio profesional y prospectiva*. Urbina (compilador), UNAM.

VALDERRAMA, P. y J. Molina (1990). "Cinco tesis sobre el desarrollo de la psicología como ciencia y profesión en México", en *Las profesiones en México*, num. 6, Casanova (compilador), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

VALDERRAMA, P.; Colotla, V.; Jurado, S. y Gallegos, X. (1997). "De la fundación de la Universidad a la creación de la Maestría en Psicología: 1910-1938", en *100 años de la psicología en México 1896-1996*. Facultad de Psicología, México, UNAM, 29-58.

VALDERRAMA, P.; Colotla, V.; Gallegos, X. y Jurado, S. (1994). *Evolución de la Psicología* en México. México, El Manual Moderno.

VANZANDT, C. (1990). "Professionalism: A Matter of Personal Initiative". *Journal of Counseling and Development*, 68, 243-245.

VELASCO, F. (2004). *Parejas en conflicto, conflictos de pareja. Manual psicodinámico constructivista para su tratamiento*. México, Editores de Textos Mexicanos.

VERNEAUX, R. (1971). *Epistemología general*. Barcelona, Herder.

VILORIA, B. y B. Barajas (1993). "Mil cumbres: una experiencia educativa en la formación profesional del psicólogo en el trabajo comunitario", en *Psicología Iberoamericana*, 1, 1, 115-128.

VIRSEDA, J. A. (1990). "Prospectiva del Departamento de Psicología", en *Revista del Departamento de Psicología*. Número especial, México, UIA, 3, 2, 56-64.

VIVES, J. (1997). *El proceso psicoanalítico*. (Compilador). México, Plaza y Valdés.

__________ (1999). "La identidad psicoanalítica. Algunas consideraciones institucionales", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXII, 3 y 4, 160.

__________ (2000). "Comentarios al trabajo del Dr. Agustín Palacios, el llamado a ser psicoanalista", en *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXIII, 3 y 4, 146-150.

__________ (2004). *El psicoanálisis frente a la posmodernidad*. (Compilador). México, Editores de Textos Mexicanos, Científico Internacional (en prensa).

VYGOTSKY, L. (1993). *Obras escogidas (I y II)*. Barcelona, Fuente Labrada.

WARREN, H. (2002). *Diccionario de Psicología*. 3ª edición. México, Fondo de Cultura Económica.

WILSON, C. (1979). *Nuevos derroteros en psicología. Maslow y la revolución post-freudiana.* México, Diana.

WILSON, J.; Torres, T.; Estrada, S.; González, J.; Izaguirre, B. y Candelas, R. (2002). "La enseñanza de la ética en psicología", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7, 1, 5-27.

WHITTAKER, J. (1977). *Psicología.* México, Interamericana.

ZEPEDA, F. (2003). *Introducción a la psicología*. 2ª edición. México, Pearson Educación.